



Учредитель и издатель:
ООО «Русайнс»

Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-84261 выдано 28.11.2022
ISSN 2949-1487

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

Журнал входит в Перечень ВАК ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

Главный редактор:

Сулимова Елена Александровна, канд. экон. наук, доц., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Везилов Тимур Гаджиевич, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет

Горшкова Валентина Владимировна, д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Дудулин Василий Васильевич, д-р пед. наук, проф., Военная академия Российских войск стратегического назначения

Золотых Лидия Глебовна, д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет

Касьянова Людмила Юрьевна, д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет

Клейберг Юрий Александрович, д-р психол. наук, д-р пед. наук, проф., кафедра психологии и педагогики, Тверской государственный университет

Клименко Татьяна Константиновна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры педагогики, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

Колесникова Светлана Михайловна, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр., проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет

Крысько Владимир Гаврилович, д-р психол. наук, проф., проф. кафедры рекламы и связей с общественностью, Государственный университет управления

Лейфа Андрей Васильевич, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет

Лукьянова Маргарита Ивановна, д-р пед. наук, проф., завкафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Моисеева Людмила Владимировна, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., проф. Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет

Малкина-Пых Ирина Германовна, д-р физ.-мат. наук, проф., проректор по научной работе Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

Мыскин Сергей Владимирович, доктор филологических наук, доцент, профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет

Панков Федор Иванович, д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Почебут Людмила Георгиевна, д-р психол. наук, проф., проф. кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет

Ребрина Лариса Николаевна, д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет

Шелестюк Елена Владимировна, д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет

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

Формат: А4 Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.01.2026 Цена свободная

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Возможности трансляции ценностей патриотической культуры через форматы креативных (творческих) индустрий: к постановке проблемы. Акулич Е.М., Гудзь М.С.	6
Особенности ППФП для студентов ИТ-специальностей (профилактика нарушений осанки, зрения, гиподинамии). Васюкова Т.П.	11
Педагогико-социальные аспекты формирования здоровьесберегающей среды. Исаев В.И.	14
Обучение по охране труда в соответствии с постановлением Правительства РФ № 2464: нормативные требования и нарабатанная практика. Кареев Р.Р.	20
Сравнительный анализ систем высшего образования в России, Китае и Дубае: тенденции развития и инновационные подходы. Кондина А.С., Гончарова В.В.	23
Этические проблемы использования ИИ в преподавании иностранных языков в вузе. Коробова Е.В., Кардович И.К.	27
Субъектно-ориентированное проектирование в учебном самоуправлении: путь к формированию лидерской компетентности. Коровкина Е.В., Башун О.В.	30
Философско-антропологические основания личностно-профессионального самоопределения подростков: к проектированию модели педагогического сопровождения. Красноженова Д.Н.	34
К вопросу о системе оценивания знаний студентов в процессе изучения иностранного языка для профессиональных целей (language for specific purposes - LSP) в эпоху искусственного интеллекта. Лаврентьева Е.А., Кештова О.К.	38
Революционный ИИ в высшем образовании: равенство, инклюзия, этическое интеграция и эффективность. Саакян Л.С., Минасян Е.Т.	44
Педагогическая трансформация и рефлексивный анализ перехода от STEM к STEAM: на примере интеграции науки и искусства в учебном дизайне Великобритании. Ма Жуэй, Чжан Явэнь.	49
Теоретическое обоснование модели формирования гражданской идентичности выпускников вуза. Прусакова Д.А.	54
Формирование общероссийской гражданской идентичности студентов ИТ-специальностей на занятиях по английскому языку. Пыхина Н.В.	59
Профессионально-направленная непрерывная подготовка в системе «школа – вуз» на основе укрупнения дидактических единиц по математике. Семина М.А.	63
Педагогические стратегии обсуждения этики использования искусственного интеллекта с целью обеспечения цифровой грамотности обучающихся. Строевская Ю.А.	67
Роль внеучебной работы в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. Тарабарина Ю.А.	72

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Проблемы использования искусственного интеллекта (ИИ) в курсе изучения иностранных языков. Аласания Е.П., Малыгина И.А., Обловацкая И.Ф.	76
Формирование инженерного мышления и креативных качеств через эвристические и инновационные методы обучения. Ащеулова А.В.	79
Культурные и этнические особенности, влияющие на преподавание математики в Ираке. Бдеви Мустафа Джавад Бдеви.	83
Возможности использования искусственного интеллекта при обучении аудированию в курсе иностранного языка профессионального общения в сфере экономической безопасности. Гаврилова Е.А., Терехова Ю.З.	93
Интегрированные технологические подходы к академическому успеху: мобильное обучение, социальные медиа и искусственный интеллект в образовании. Горобинский Л.В.	97
Сравнительный анализ комплексов тестирования физической подготовленности в России и за рубежом. Лукавенко А.В., Грузевский В.А., Качура Д.Ф.	102
Нейросети и генеративный ИИ в преподавании иностранных языков в высшей школе. Гулая Т.М., Романова С.А.	107
Ресурсная активность в обучении танцу: психофизический настрой как фактор ее сохранения. Гурова Я.Ю.	110

Интеграция технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку в неязыковом вузе. Данько О.А., Мидова В.О.	113
Значимость компенсаторной компетенции для преодоления языковых трудностей в процессе межкультурного общения. Иванова Е.Н.	117
Эмпатия преподавателя как фактор успешного обучения русскому языку как иностранному в многонациональной аудитории. Казакова Е.В.	121
Специфика преподавания иностранного языка через развитие грамматических умений. Коночкина М.В., Афанасьева О.В.	125
Внедрение элементов имплицитного обучения в языковую подготовку обучающихся в профессиональной сфере. Курсевич Д.В., Манджиев А.А., Рыбакова Е.Е., Филипская А.В.	131
Специфика преподавания иконописи студентам с ограниченными физическими способностями. Сторчак И.И., Мартыненко Р.А.	135
Использование дистанционных технологий в студенческом спорте (на примере настольного тенниса). Пешко Г.А., Карась Т.Ю., Башмакова А.А., Данилова В.С.	139
Модульное обучение иностранному языку в аспирантуре в условиях цифровой трансформации. Пригожина К.Б.	143
Применение мультимодального подхода в ходе лингвистической подготовки студентов технологического университета. Прокопчук А.Р., Кухтина Я.В., Ослякова И.В., Филипская А.В.	147
Дидактический потенциал чат-ботов в формировании готовности к деловому общению у будущих юристов. Прудникова К.А.	150
Системный анализ в электронном обучении. Рыбак А.В.	154
Историко-лингвистический комментарий как средство формирования языковой компетенции при обучении русскому языку как иностранному. Рычков И.М.	159
Проблемы и перспективы обучения иконописи в вузах. Сторчак И.И.	164
Информальный подход к обучению и его роль в корпоративном образовании. Ядров К.П., Суренская Н.С.	167
Ориентация учителя на использование искусственного интеллекта: теоретико-концептуальный анализ. Торпашёва Н.А.	172
Проблемы преподавания русского языка в китайских вузах и пути их решения. Ху Шуньчэн.	175
Исследование новых подходов к организации курсов по «Избранным произведениям древнекитайской литературы» в Институтах Конфуция в России. Чжу Чжичунь.	178
Педагогические модели подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам: интеграция коммуникативного и компетентностного подходов в вузах. Шумейко А.А.	181

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Компетенции преподавателя вуза как фасилитатора обучения. Антонова А.Н.	185
Развитие профессиональной компетенции в экономической сфере на этапе довузовской подготовки иностранных граждан. Архипкин О.В., Белоусова И.М., Валиулина С.В.	189
Учитель: образование, вхождение в профессию, авторитет. Зайниев Р.М., Батыршина А.Р.	192
Модель управления тренировками спортсменов, основанная на концепции предельных улучшений: планирование, мониторинг и оптимизация микро-улучшений. Ван Линфей.	197
Влияние средств и методов ушу на развитие специальных физических качеств юных футболистов. Ван Хунлу.	202
Интегрированная междисциплинарная модель разработки гибридных курсов английского языка для профессиональных целей в экономическом университете. Гаврилова Е.А., Терехова Ю.З., Тростина К.В.	205
Теоретико-методологические основы персонализации адаптивной подготовки ИТ-специалистов с использованием интеллектуальных технологий. Гафиятуллина А.Р.	208
Программа повышения квалификации с применением электронной информационно-образовательной среды. Губанова О.А.	212

Оценка состояния художественной деятельности обучающихся в высшей школе МЧС России на основе интерпретации ими литературных произведений. Михайлов В.А.	215
Роль кросскультурного пространства в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности магистрантов. Рыбакова Е.Е., Курсевич Д.В., Ослякова И.В., Гаврилова Е.А.	219
Методологические подходы к определению содержания профессионального мировоззрения будущих специалистов гуманитарного профиля. Стачинский В.И., Покровская И.А.	223
Исследование системы психологического воспитания и поддержки студентов-педагогов в период педагогической практики. Чэнь Ичэнь.	227
Культурологический и практико-ориентированный подходы в подготовке будущих педагогов к формированию у обучающихся культурных навыков. Якусевич И.В.	230

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Анализ выступления сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» в финальном турнире Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет. Зиганшин О.З., Попов П.Д., Гришин Д.Е.	233
Интеграция театралных интерпретаций в процесс изучения драмы на уроках литературы в старших классах на углубленном уровне. Канунникова И.А., Коханова В.А.	237
Теоретические основы воспитания патриотических чувств у старших дошкольников: междисциплинарный анализ. Лащенкова И.А.	241
Коррекция успеваемости учащихся старших классов по математическим дисциплинам с помощью образовательного чат-бота на базе ИИ: эффективность и перспективы. Липатов В.А.	247
Steam-подход при организации проектной деятельности в школьном курсе химии. Макарова Н.А.	251
Система прикладных задач с региональным содержанием в обучении математике учащихся (на примере учащихся 7-8 классов). Монгуш А.С., Троякова Г.А., Кара-Сал Н.М., Бичи-оол Е.К.	255
Теоретические аспекты проблемы разработки и использования здоровьесберегающих технологий в системе дошкольного образовательного учреждения. Овчаренко Е.Н.	259
Возможности оказания психологической поддержки детям участников Специальной военной операции силами психолого-педагогической службы средней общеобразовательной школы. Стрелков А.О., Николаев К.Д., Журавлева И.А.	262

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Особенности волевой регуляции старших дошкольников с нарушениями интеллекта в структуре готовности к школе. Бондаренко Т.А., Цой А.И., Калашникова А.Р., Ивушкина Н.Ю., Козырева Д.О.	265
Дистанционные и медиатехнологии как средство развития социальной коммуникации у детей с РАС: логопедический аспект. Нестерова А.В.	267

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Сравнительная прагмалингвистическая характеристика поджанров франкоязычной прогностической статьи. Антонова А.А.	272
Феномен «рунглиш» и его особые интерпретации в лексиконе зумеров. Ведерникова Т.В., Косова И.О., Очага М.В.	277
Идеи русского космизма в художественных текстах Виктора Пелевина. Ветрова А.А.	280
Особенности терминологической лексики тематического поля «Телекоммуникация» и трудности передачи терминов	

узкоспециальных отраслей в устном переводе. Виноградов С.А.	284
Стилистические ресурсы английского языка в диахроническом аспекте. Воейкова А.А., Долгова Е.Г., Федорова А.В., Куница С.А., Супрунов С.Е.	288
Исследование порядка слов в сочинительных словосочетаниях в китайском и русском языках с полиаспектной точки зрения. Гао Цзяньфэй.	291
Межъязыковая проекция когнитивных моделей: анализ метафор в политическом дискурсе Си Цзиньпина и их русскоязычных коррелятов. Гармаева Т.И., Батуева Е.В.	295
Китайские политические метафоры в англоязычной репрезентации: перевод и трансформации прагматических функций. Гарькавец В.Д.	300
Перевод заглавий коротких рассказов А.П. Чехова в лингвокультурном аспекте. Гирина И.Г.	306
Когнитивная визуализация как способ представления грамматической структура в китайском языке. Гуптор А.С.	310
Стилистические средства в номинации праздников как отражение культурных кодов корейской и китайских лингвокультур. Дертынова Е.Б.-Б., Навашева В.А., Данилова И.В., Джалова Д.Б., Манджиева А.М.	314
Сравнительные характеристики концепта «Терпение» в китайских и корейских паремиях. Дорджиева Д.В., Таварданов Н.А., Хонгорова Д.А., Джамбулатова З.Х., Данилова И.В.	317
Поэтика Гарольда Пинтера в контексте эстетики театра абсурда и парасоциальности. Куковская А.В.	321
История редактуры в Иране. Лохрасеби Мохадесе.	329
Прагматическая интерпретация языковых средств выражения эмоций в семейных отношениях на материале кинотекста. Лю Цинян.	334
Общее в фитонимике монгольского и калмыцкого языков. Навашева В.А., Джамбулатова З.Х., Сегизекова А.С., Соколовская С.А., Хонгорова Д.А.	338
Роль метафоризации в формировании англоязычной политической терминологии. Олейник Э.Е., Ведерникова Т.В., Крутых Н.Г.	341
Лингвометодическая модель занятий по русскому языку как иностранному с использованием материала авторских детских рассказов и сказок о животных (на примере сказки В.Г. Сутеева «Это что за птица?»). Павлова В.В.	344
Корпусно-лингвокультурологический анализ скандинавизмов в современном русском языке в лексико-семантической группе «культурные и социальные практики». Стариков Д.И.	348
Инструменты анализа лингвокреатива в современном онлайн-дискурсе. Таймур М.П.	353
Исследование функции комментариев в русском переводе книги песен и гимнов «Шицзин». Тао Ди, Ян Жуй.	355
Нить Ариадны: синхронный перевод стратегической неопределенности в политическом дискурсе. Хаустов Г.В.	360
Радикальное отрицание и механизм семантической интерпретации его «отрицательной» пресуппозиции. Чжан Цзин.	367
Трактовка партии альта в симфонии Г. Берлиоза «Гарольд в Италии». Шокодей И.В., Спивак И.А.	370
Идиолект, идиостиль, самопрезентация автора. Шульдишова А.А.	372
Англицизмы в немецкоязычной среде: интеграция и категоризация. Ковальчук Н.В., Щербакова И.В.	374
Гендерная специфика репрезентации отрицательных эмоций на материале художественного текста. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В.	379
Образ Ильи Муромца в современном культурном пространстве. Ян Сиван, Сорокина М.О.	383

CURRENT ISSUES IN EDUCATION. MODERN APPROACHES

Potential for Transmitting Patriotic Cultural Values through Creative Industries: A Problem Statement. Akulich, E.M., Gudzh, M.S.	6
Features of PFP for IT Students (Prevention of Posture, Vision, and Physical Inactivity Disorders). Vasyukova, T.P.	11
Pedagogical and Social Aspects of Creating a Health-Protecting Environment. Isaev, V.I.	14
Occupational Health and Safety Training in Accordance with RF Government Resolution No. 2464: Regulatory Requirements and Best Practices. Kareev, R.R.	20
Comparative Analysis of Higher Education Systems in Russia, China, and Dubai: Development Trends and Innovative Approaches. Kondina, A.S., Goncharova, V.V.	23
Ethical Issues of Using AI in Teaching Foreign Languages at the University. Korobova E.V., Kardovich I.K.	27
Subject-Oriented Design in Student Self-Governance: A Path to Developing Leadership Competence. Korovkina E.V., Bashun O.V.	30
Philosophical and Anthropological Foundations of Adolescents' Personal and Professional Self-Determination: Toward Designing a Pedagogical Support Model. Krasnozhenova D.N.	34
On the Assessment System for Students Learning a Foreign Language for Specific Purposes (LSP) in the Age of Artificial Intelligence. Lavrenteva E.A., Keshtova O.K.	38
Revolutionary AI in Higher Education: Equality, Inclusion, Ethical Integration, and Efficiency. Saakyan L.S., Minasyan E.T.	44
Pedagogical Transformation and Reflexive Analysis of the Transition from STEM to STEAM: A Case Study of the Integration of Science and Arts in UK Instructional Design. Ma Ruei, Zhang Yawen	49
Theoretical Substantiation of a Model for Developing Civic Identity in University Graduates. Prusakova D.A.	54
Developing a All-Russian Civic Identity among IT Students in English Classes. Pykhina N.V.	59
Professionally Focused Continuous Training in the School-University System Based on the Aggregation of Mathematics Didactic Units. Semina M.A.	63
Pedagogical Strategies for Discussing the Ethics of Using Artificial Intelligence to Ensure Students' Digital Literacy. Stroeyskaya Yu.A.	67
The Role of Extracurricular Activities in Teaching Foreign Languages at a Non-Linguistic University. Tarabarina Yu.A.	72

TEACHING AND EDUCATION METHODOLOGY

Challenges of Using Artificial Intelligence (AI) in Foreign Language Courses. Alasania, E.P., Malykhina, I.A., Oblovatskaya, I.F.	76
Developing Engineering Thinking and Creative Qualities through Heuristic and Innovative Teaching Methods. Ashcheulova, A.V.	79
Cultural and Ethnic Characteristics Influencing the Teaching of Mathematics in Iraq. Bdevi, Mustafa Jawad Bdevi	83
Possibilities of Using Artificial Intelligence in Teaching Listening Comprehension in a Foreign Language Course for Professional Communication in Economic Security. Gavrilova, E.A., Terekhova, Yu.Z.	93
Integrated Technological Approaches to Academic Success: Mobile Learning, Social Media, and Artificial Intelligence in Education. Gorobinsky, L.V.	97
Comparative Analysis of Physical Fitness Testing Complexes in Russia and Abroad. Lukavenko A.V., Gruzhevsky V.A., Kachura D.F.	102
Neural Networks and Generative AI in Teaching Foreign Languages in Higher Education. Gulaya T.M., Romanova S.A.	107
Resource Activity in Dance Teaching: Psychophysical Attitude as a Factor in Its Preservation. Gurova Ya.Yu.	110
Integration of Artificial Intelligence Technologies into Foreign Language Project Activities at a Non-Linguistic University. Danko O.A., Midova V.O.	113
The Importance of Compensatory Competence for Overcoming Language Difficulties in Intercultural Communication. Ivanova E.N.	117
Teacher Empathy as a Factor in Successful Teaching of Russian as a Foreign Language to a Multinational Audience. Kazakova E.V.	121

Specifics of Teaching a Foreign Language through the Development of Grammatical Skills. Konochkina M.V., Afanasyeva O.V.	125
Implementation of Implicit Learning Elements in the Language Training of Professional Students. Kursevich D.V., Mandzhiev A.A., Rybakova E.E., Filippskaya A.V.	131
The Specifics of Teaching Icon Painting to Students with Disabilities. Storchak I.I., Martynenko R.A.	135
Use of Distance Learning Technologies in Student Sports (using Table Tennis as an Example). Peshko G.A., Karas T.Yu., Bashmakova A.A., Danilova V.S.	139
Modular Foreign Language Instruction in Postgraduate Studies in the Context of Digital Transformation. Prigozhina K.B.	143
Application of a Multimodal Approach in the Linguistic Training of Students at a Technological University. Prokopchuk A.R., Kukhtina Ya.V., Oslyakova I.V., Filippskaya A.V.	147
The Didactic Potential of Chatbots in Developing Readiness for Business Communication in Future Lawyers. Prudnikova K.A.	150
Systems Analysis in E-Learning. Rybak A.V.	154
Historical and Linguistic Commentary as a Means of Developing Language Competence in Teaching Russian as a Foreign Language. Rychkov I.M.	159
Problems and Prospects Icon Painting Teaching Methods in Universities. Storchak, I.I.	164
The Informal Approach to Learning and Its Role in Corporate Education. Yadrov, K.P., Surenskaya, N.S.	167
Teacher Focus on the Use of Artificial Intelligence: A Theoretical and Conceptual Analysis. Torpasheva, N.A.	172
Problems of Teaching Russian in Chinese Universities and Solutions. Hu Shuncheng	175
A Study of New Approaches to Organizing Courses on "Selected Works of Ancient Chinese Literature" at Confucius Institutes in Russia. Zhu Zhichun	178
Pedagogical Models for Training Specialists in English and Spanish: Integrating Communicative and Competency-Based Approaches in Universities. Shumeiko, A.A.	181

PROFESSIONAL EDUCATION

Competencies of a University Teacher as a Learning Facilitator. Antonova, A.N.	185
Development of Professional Competence in the Economic Sphere during the Pre-University Training of Foreign Citizens. Arkhipkin, O.V., Belousova, I.M., Valiulina, S.V.	189
Teacher: Education, Entry into the Profession, Authority. Zainiev, R.M., Batyrshina, A.R.	192
A Model for Managing Athletes' Training Based on the Concept of Marginal Improvements: Planning, Monitoring, and Optimization of Micro-Improvements. Wang, Lingfei.	197
The Impact of Wushu Tools and Methods on the Development of Special Physical Qualities in Young Football Players. Wang, Hongpu.	202
An Integrated Interdisciplinary Model for Developing Hybrid English Language Courses for Professional Purposes at an Economics University. Gavrilova, E.A., Terekhova, Yu.Z., Trostina, K.V.	205
Theoretical and Methodological Foundations of Personalized Adaptive Training of IT Specialists Using Intelligent Technologies. Gafiyatullina, A.R.	208
A Professional Development Program Using an Electronic Information and Educational Environment. Gubanov, O.A.	212
Assessing the State of Artistic Activity of Students in the Higher School of the Ministry of Emergency Situations of Russia Based on Their Interpretation of Literary Works. Mikhailov, V.A.	215
The Role of Cross-Cultural Space in Developing Master's Students' Foreign-Language Professional and Communicative Adaptability. Rybakova, E.E., Kursevich, D.V., Oslyakova, I.V., Gavrilova, E.A.	219
Methodological Approaches to Defining the Content of the Professional Worldview of Future Humanities Specialists. Stachinsky, V.I., Pokrovskaya, I.A.	223
A Study of the System of Psychological Education and Support for Student Teachers During Their Pedagogical Internship. Chen Yichen	227

Cultural and Practice-Oriented Approaches to Preparing Future Teachers for Developing Cultural Skills in Students. Yakusevich I.V.	230

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Analysis of the Performance of the National Teams of the Erofev Olympic Reserve Sports School in the Final Tournament of the All-Russian "Braid Ball" Bandy Competition for 13-Year-Old Boys. Ziganshin O.Z., Popov P.D., Grishin D.E.	233
Integration of Theatrical Interpretations into the Study of Drama in Literature Lessons in Senior Schools at an Advanced Level. Kanunnikova I.A., Kokhanova V.A.	237
Theoretical Foundations of Cultivating Patriotic Feelings in Senior Preschoolers: An Interdisciplinary Analysis. Lashchenova I.A.	241
Improving High School Students' Academic Performance in Mathematics with an AI-Based Educational Chatbot: Effectiveness and Prospects. V. A. Lipatov.	247
A Steam Approach to Organizing Project-Based Activities in a School Chemistry Course. N. A. Makarova.	251
A System of Applied Problems with Regional Content in Teaching Mathematics to Students (Based on 7th-8th Grade Students). A. S. Mongush, G. A. Troyakova, N. M. Kara-Sal, E. K. Bichi-ool.	255
Theoretical Aspects of Developing and Using Health-Saving Technologies in a Preschool Educational Institution. E. N. Ovcharenko.	259
Possibilities of Providing Psychological Support to Children of Special Military Operation Participants by the Psychological and Pedagogical Service of a Secondary Comprehensive School. A. O. Strelkov, K. D. Nikolaev, I. A. Zhuravleva.	262

SPECIAL PEDAGOGY

Characteristics of Volitional Regulation in Older Preschoolers with Intellectual Disabilities in the Structure of School Readiness. Bondarenko T.A., Tsoi A.I., Kalashnikova A.R., Ivushkina N.Yu., Kozyreva D.O.	265
Remote and Media Technologies as a Means of Developing Social Communication in Children with ASD: A Speech Therapy Aspect. Nesterova A.V.	267

LINGUISTICS AND LITERARY STUDIES

Comparative Pragmalinguistic Characteristics of Subgenres of a French-Language Prognostic Article. Antonova A.A.	272
The Phenomenon of "Runglish" and Its Specific Interpretations in the Lexicon of Zoomers. Vedernikova T.V., Kosova I.O., Ochacha M.V.	277
Ideas of Russian Cosmism in Viktor Pelevin's Fiction. Vetrova, A.A.	280
Characteristics of the Terminological Lexicon of the Thematic Field "Telecommunications" and the Difficulties of Conveying Terms of Narrowly Specialized Industries in Oral Translation. Vinogradov, S.A.	284
Stylistic Resources of the English Language in Diachronic Aspect. Voeikova, A.A., Dolgova, E.G., Fedorova, A.V., Kunitsa, S.A., Suprunov, S.E.	288
A Study of Word Order in Coordinating Phrases in Chinese and Russian Languages from a Multifaceted Perspective. Gao Jianfei.	291

Cross-Linguistic Projection of Cognitive Models: An Analysis of Metaphors in Xi Jinping's Political Discourse and Their Russian-Language Correlates. Garmayeva T.I., Batueva E.V.	295
Chinese Political Metaphors in English-Language Representation: Translation and Transformation of Pragmatic Functions. Garkavets V.D.	300
Translation of A.P. Chekhov's Short Story Titles in a Linguistic-Cultural Aspect. Girina I.G.	306
Cognitive Visualization as a Method of Representing Grammatical Structure in Chinese. Guptor A.S.	310
Stylistic Devices in the Nomination of Holidays as a Reflection of the Cultural Codes of Korean and Chinese Linguistic Cultures. Dertynova E.B.-B., Navasheva V.A., Danilova I.V., Dzhalova D.B., Mandzhieva A.M.	314
Comparative Characteristics of the Concept of "Patience" in Chinese and Korean Proverbs. Dordzhieva D.V., Tavardanov N.A., Khongorova D.A., Dzhambulatova Z.Kh., Danilova I.V.	317
Harold Pinter's Poetics in the Context of the Aesthetics of the Theater of the Absurd and Parasociality. Kukovskaya A.V.	321
The History of Editing in Iran. Lohrasebi Mohadesi.	329
Pragmatic Interpretation of Linguistic Means of Expressing Emotions in Family Relationships Based on Film Texts. Liu Qingyang.	334
Common Features in the Phytonymy of the Mongolian and Kalmyk Languages. Navasheva V.A., Dzhambulatova Z.Kh., Segizekova A.S., Sokolovskaya S.A., Khongorova D.A.	338
The Role of Metaphorization in the Formation of English-Language Political Terminology. Oleynik E.E., Vedernikova T.V., Krutykh N.G.	341
A Linguistic-Methodological Model of Russian as a Foreign Language Classes Using Material from Author's Children's Stories and Fairy Tales about Animals (Based on V.G. Suteev's Fairy Tale "What Kind of Bird Is This?"). Pavlova V.V.	344
Corpus-Linguacultural Analysis of Scandinavisms in Modern Russian in the Lexical-Semantic Group "Cultural and Social Practices". Starikov D.I.	348
Tools for Analyzing Lingvocreatemes in Modern Online Discourse. Taimur M.P.	353
A Study of the Function of Commentary in the Russian Translation of the Book of Songs and Hymns "Shijing." Tao Di, Yan Rui.	355
Ariadne's Thread: Simultaneous Translation of Strategic Uncertainty in Political Discourse. Khaustov G.V.	360
Radical Negation and the Mechanism of Semantic Interpretation of its "Negative" Presupposition. Zhang Jing.	367
Interpretation of the Viola Part in Berlioz's Symphony "Harold in Italy." Shokodey I.V., Spivak I.A.	370
Idiolect, Idiostyle, and Author's Self-Presentation. Shuldishova A.A.	372
Anglicisms in the German-Speaking Environment: Integration and Categorization. Kovalchuk N.V., Shcherbakova I.V.	374
Gender Specificity of the Representation of Negative Emotions in a Literary Text. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V.	379
The Image of Ilya Muromets in the Contemporary Cultural Space. Yan Sivan, Sorokina M.O.	383

Возможности трансляции ценностей патриотической культуры через форматы креативных (творческих) индустрий: к постановке проблемы

Акулич Евгений Михайлович

доктор социол. наук, профессор Тюменского государственного института культуры, akulich.em@gmail.com

Гудзь Мария Сергеевна

студентка Тюменского государственного института культуры, akulich.em@gmail.com

Статья посвящена рассмотрению темы взаимодействия патриотической культуры с креативными (творческими) индустриями в контексте социально-культурной деятельности через различные механизмы трансляции патриотических ценностей в форматах креативных индустрий.

Ключевые слова: патриотическая культура, креативные(творческие) индустрии, патриотизм, патриотическое воспитание, государственное управление креативной экономикой.

В условиях глобальных вызовов и трансформации социокультурного пространства патриотическая культура приобретает особую значимость как фактор консолидации общества и укрепления гражданской идентичности. Согласно Указу Президента РФ № 400 от 02.07.2021 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», формирование ценностных ориентиров на основе патриотизма является ключевым элементом обеспечения духовной безопасности государства.

Особую актуальность проблематике придает «Основы государственной культурной политики» (утв. Указом Президента РФ № 808 от 24.12.2014), где подчеркивается необходимость сохранения исторической памяти и традиционных ценностей. В контексте национального проекта «Культура» (2024–2030 гг.) патриотическое воспитание определяется как приоритетное направление, требующее разработки современных механизмов реализации.

Креативные индустрии, будучи одним из наиболее динамично развивающихся секторов экономики, обладают значительным потенциалом для популяризации патриотических ценностей среди молодежи. Как отмечается в «Стратегии развития креативных индустрий до 2030 года» (распоряжение Правительства РФ № 3263-р от 20.12.2021), интеграция культурного наследия в современные творческие практики способствует формированию позитивного образа страны.

В условиях цифровизации (в соответствии с ФЗ № 149 «Об информации, информационных технологиях и о защите информации») особую значимость приобретают проекты, сочетающие традиционные ценности с инновационными форматами. Так, государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2021–2025 годы» прямо указывает на необходимость вовлечения креативных индустрий в разработку контента, направленного на укрепление гражданской солидарности.

Проблема взаимодействия патриотической культуры и креативных (творческих) индустрий в контексте социально-культурной деятельности является одной из наиболее значимых в современной научной повестке, однако остаётся недостаточно системно разработанной как с теоретической, так и с практической стороны. [1]. Несмотря на растущий интерес со стороны исследователей и государственных структур, особенно в условиях усиления роли культурного фактора в обеспечении общественной устойчивости и формирования гражданской идентичности, до сих пор не выработано единое понимание механизмов трансляции патриотических ценностей через форматы креативных индустрий.

В отечественной научной литературе вопросы формирования патриотической культуры рассматриваются в рамках социально-культурной деятельности, педагогики, социологии и культурологии. Значительный вклад в осмысление этих процессов внесли такие авторы, как А. Д. Жарков, который в своих работах подчеркивал важность ценностно-ориентированного подхода при организации культурно-досуговой деятельности, указывая на необходимость учета личностных, социальных и культурных аспектов, особенно актуальных при работе с молодежью. Т. Г. Киселева и Ю. Д. Красильников в труде «Социально-культурная деятельность» рассматривали роль творческих практик в укреплении идентичности и формировании

коллективной памяти, что напрямую связано с задачами патриотического воспитания.

Кроме того, всё большее внимание уделяется цифровым технологиям как инструменту популяризации историко-культурного наследия и формирования патриотического сознания. Так, исследования И. В. Грибана и А. С. Новоселова посвящены использованию методов социального проектирования для патриотического воспитания молодёжи, где подчёркивается важность вовлечения творческих коллективов и цифровых медиа в реализацию патриотических программ. А. В. Ткачук и Т. А. Михайлова в работе «Технологии патриотического воспитания современной российской молодежи в условиях цифровизации» анализируют влияние новых медиаформатов на формирование патриотических установок, отмечая их высокую эффективность при условии грамотного содержательного оформления.

Вместе с тем, проблема применения креативных индустрий в качестве инструментария патриотического воспитания остаётся слабо разработанной в аспекте регионального опыта. Отдельные примеры успешного взаимодействия творческих коллективов с государственными структурами свидетельствуют о потенциале таких инициатив, но требуют более глубокого анализа и обобщения [2]. Также недостаточно проработаны методики создания мультимедийных и литературных проектов, сочетающих историческую достоверность, эмоциональное воздействие и современные формы презентации контента [3].

Особое значение в этом контексте приобретает реализация государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021-2025 годы», которая акцентирует внимание на необходимости использования креативных индустрий в распространении патриотических идей. Однако на практике наблюдается дисбаланс между государственными установками и реальными возможностями внедрения соответствующих проектов, особенно на региональном уровне.

Патриотизм – нравственное чувство, включающее любовь к Родине, уважение к ее законам и традициям, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, осознанную готовность человека связать свое личное будущее с будущим своей страны и действовать во благо Родины, народа, государства.

Патриотическое воспитание – систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан любви и уважения к Родине, ответственного отношения к своей стране, чувства верности своему Отечеству, готовности защищать его интересы и вносить своей деятельный вклад в его процветание.

Патриотическая культура – это совокупность качеств личности, направленных на формирование ценностей, способствующих проявлению любви и уважения к патриотическому и историческому наследию

Анализ научной литературы позволяет проследить сложный путь концептуализации понятия «патриотическая культура», которое прошло несколько этапов своего становления в отечественном гуманитарном знании. В современной научной парадигме под патриотической культурой понимается сложный социально-культурный феномен, включающий систему ценностей, норм, представлений и практик, направленных на формирование и поддержание чувства принадлежности к национальному сообществу, осознание гражданской ответственности и готовности к служению Отечеству [4]. При этом важно отметить, что в зарубежной научной традиции патриотическая культура чаще рассматривается через призму гражданского национализма и политической идентичности, в то время как российские исследователи делают акцент на ее духовно-нравственных и историко-культурных основаниях.

Первые попытки теоретического осмысления патриотизма как культурного явления прослеживаются в работах русских философов конца XIX – начала XX века. В частности, Н. А.

Бердяев в труде «Судьба России» рассматривал патриотизм как экзистенциальное переживание связи с Родиной, подчёркивая его духовно-нравственную природу. Однако сам термин «патриотическая культура» в тот период еще не использовался, речь шла преимущественно о патриотизме как нравственной категории [5].

В советский период понятие патриотизма получило идеологизированную трактовку, он рассматривался как составная часть коммунистического воспитания, что значительно сужало его культурологическое понимание [6]. Следует подчеркнуть, что идеологизация патриотизма в этот период имела и положительные стороны – была создана система массового патриотического воспитания, накоплен значительный практический опыт, который, будучи освобожденным от идеологических наслоений, может быть творчески переосмыслен в современных условиях [7].

Качественно новый этап в осмыслении патриотической культуры начался в 1990-е годы, когда российские ученые предприняли попытки переосмыслить данное понятие вне идеологического контекста. В этот период появляются работы, в которых патриотическая культура начинает рассматриваться как самостоятельный феномен. Так, А. Н. Выршиков определяет патриотическую культуру как «интегративное качество личности, проявляющееся в ценностном отношении к Отечеству, его истории и культуре» [8].

Современный этап развития концепции патриотической культуры (2010-е – 2020-е годы) характеризуется ее комплексным осмыслением в контексте социокультурных трансформаций. Патриотическая культура рассматривается как динамическая система, включающая три взаимосвязанных компонента:

- когнитивный (знания о стране, ее истории и культуре);
- эмоционально-ценностный (чувство принадлежности, гордости, ответственности);
- деятельностный (практики гражданского участия и служения) [9].

Особое внимание заслуживает цифровая трансформация патриотической культуры, которая проявляется в:

- возникновении новых форм патриотического самовыражения в соцсетях;
- развитии гражданских цифровых инициатив;
- появлении онлайн-платформ исторической памяти [10].

Также предлагается рассматривать патриотическую культуру как совокупность ценностных ориентаций, знаний, норм поведения и социальных практик, обеспечивающих преемственность национально-культурной идентичности и гражданской солидарности в условиях современных вызовов.

Современные исследователи подчеркивают необходимость дифференциации понятий «патриотизм», «патриотическое сознание» и «патриотическая культура», где последнее представляет собой наиболее комплексное и системное образование, включающее как внутренние (ценностно-смысловые), так и внешние (поведенческие, коммуникативные) проявления [11].

Можно сделать вывод о том, что эволюция понятия «патриотическая культура» в научном дискурсе демонстрирует постепенное усложнение его структуры и содержания. Это отражает потребность в более глубоком и многогранном осмыслении данного феномена в условиях современных реалий.

Патриотическая культура рассматривается как важнейший ресурс формирования гражданской идентичности, что подтверждается исследованиями В. Тишкова, который в работе «Российский народ и национальная идентичность» определяет ее как систему символов, ценностей и практик, обеспечивающих преемственность поколений и чувство принадлежности к политическому сообществу [12]. Особенностью современного подхода является понимание патриотической культуры не как

навязанного сверху идеологического конструкта, а как органичного элемента повседневности, проявляющегося в различных сферах жизнедеятельности общества.

Важным аспектом является анализ функций патриотической культуры в контексте формирования гражданской идентичности. Согласно концепции М.В. Шакуровой, можно выделить следующие ключевые функции: интегративную (обеспечение социальной сплоченности), регулятивную (формирование норм гражданского поведения), смыслополагающую (определение ценностных ориентиров) и защитную (сохранение культурной самобытности) [13]. Именно через призму патриотической культуры происходит осознание индивидом своей роли в развитии страны.

Особого внимания заслуживает вопрос о роли исторической памяти как элемента патриотической культуры. Как показано в работах В. О. Кроткова, конструирование общего исторического нарратива является важным условием формирования устойчивой гражданской идентичности [14].

Перспективным направлением представляется дальнейшее изучение потенциала креативных индустрий как посредника между патриотической культурой и процессами формирования гражданской идентичности.

Формирование нормативно-правовой базы креативных индустрий в России представляет собой динамичный процесс, отражающий постепенное осознание государством значимости творческого сектора для социально-экономического развития страны.

Основу стратегического регулирования составляет утвержденная распоряжением Правительства РФ от 20.09.2021 №2613-р «Об утверждении Концепции развития креативных (творческих) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки до 2030 года» [15] и Федеральный закон от 08.08.2024г. №330-ФЗ «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации». Данные документы впервые на государственном уровне закрепили определение креативных индустрий как «сферы деятельности, в которых компании, организации, объединения и индивидуальные предприниматели в процессе творческой и культурной активности, распоряжения интеллектуальной собственностью производят товары и оказывают услуги, имеющие экономическую ценность, а также способствующие формированию гармонично развитой личности и росту качества жизни российского общества». В стратегии определены 13 приоритетных направлений развития сектора, среди которых особое место занимают дизайн, архитектура, цифровой контент и издательская деятельность.

Современная парадигма государственного управления креативной экономикой в России нашла отражение в системе стратегических документов, формирующих концептуальные основы развития данного направления.

Особый интерес представляет региональный аспект стратегического планирования. Анализ программ развития креативных индустрий в 25 субъектах РФ (по данным рейтинга креативных регионов России) выявил существенные различия в подходах к определению приоритетов [16]. Если в Москве и Санкт-Петербурге акцент делается на высокотехнологичных направлениях (IT-разработки, медиапроизводство), то в регионах с богатым культурным наследием (Татарстан, Краснодарский край, Тюмень) преобладают модели, основанные на традиционных ремеслах и туристической привлекательности. Подобная дифференциация отражает объективные различия в структуре креативного потенциала территорий.

Перспективы развития стратегического регулирования креативной экономики связаны с необходимостью решения нескольких системных задач. Во-первых, требуется более четкое определение места креативных индустрий в системе национальных проектов, особенно в контексте проектов «Культура» и «Цифровая экономика». Во-вторых, актуальной остается проблема разработки унифицированной системы показателей эффективности поддержки креативного сектора. В-третьих,

как показывает анализ международного опыта, особого внимания заслуживает вопрос баланса между централизованным управлением и региональной инициативой в развитии креативной экономики.

Региональная политика в области креативных индустрий в России характеризуется значительным разнообразием подходов, обусловленным различиями в культурно-историческом наследии, экономической специализации и человеческом капитале территорий. Анализ региональных программ развития креативного сектора позволяет выделить несколько устойчивых моделей, сложившихся в последнее десятилетие.

В крупных культурных центрах (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург) преобладает кластерный подход, предполагающий создание территориальных творческих хабов. В Санкт-Петербурге акцент делается на адаптивном использовании промышленного наследия, что нашло отражение в преобразовании бывших фабричных помещений в центры современного искусства («Севкабель Порт»).

Регионы с развитым туристическим потенциалом (Краснодарский край, Карелия, Калининградская область) делают ставку на интеграцию креативных индустрий в сферу гостеприимства. Подобная модель позволяет создавать уникальные региональные бренды, основанные на синтезе традиционных ремесел и современных дизайнерских решений [17]. В Казани и других городах Татарстана успешно реализуется этнокультурная модель, где акцент делается на современной интерпретации национальных традиций в дизайне, музыке и визуальных искусствах.

Особую группу составляют промышленные регионы (Тюменская, Свердловская, Челябинская, Кемеровская области), где развитие креативного сектора увязывается с задачами реиндустриализации. Программы творческих индустриальных парков в Нижнем Тагиле и Новокузнецке демонстрируют, как креативные технологии могут способствовать модернизации традиционных производств. В Тюменской области особое внимание уделяется трем направлениям: медиапроизводству, дизайну городской среды и патриотическим проектам в сфере культуры. Как отмечают местные исследователи, специфика тюменской модели заключается в активном вовлечении ресурсов нефтегазового сектора для финансирования творческих инициатив через механизмы корпоративной социальной ответственности [18].

Исследование патриотической культуры в контексте креативных индустрий требует детального анализа ее структурных компонентов и их воплощения в современных творческих практиках. Патриотическая культура, понимаемая как система ценностей, знаний и моделей поведения, направленных на формирование гражданской идентичности и любви к Отечеству, проявляется в различных формах культурного производства. В условиях развития креативной экономики особую актуальность приобретает изучение того, как патриотические смыслы транслируются через художественные, медийные и цифровые проекты, адаптируясь к запросам современной аудитории. Ключевые элементы патриотической культуры – ценностный, когнитивный и деятельностный – и их интеграция в деятельность креативных индустрий, позволяет выявить механизмы влияния культурных продуктов на общественное сознание и социальные практики.

Ценностный компонент составляет смысловое ядро патриотической культуры и выражается в системе устойчивых представлений о значимости Родины, ее истории, традиций и символов. Данный компонент базируется на таких категориях, как любовь к Отечеству, уважение к историческому наследию, чувство долга перед обществом и государством. Ценности патриотизма формируются через усвоение культурных норм и идеалов, транслируемых институтами социализации – семьей, образованием, СМИ и креативными индустриями [19]. В контексте последних ценностный аспект проявляется в создании художественных, медийных и цифровых продуктов, которые актуализируют патриотические смыслы (например, фильмы,

посвященные историческим событиям, или проекты, популяризирующие национальные традиции).

Когнитивный компонент связан с рациональным осмыслением патриотизма и включает знания о государстве, его истории, культурных достижениях, правовой системе и современных вызовах. Согласно исследованиям, когнитивная составляющая формирует основу для критического восприятия патриотических идей, исключая их мифологизацию [20]. В креативных индустриях этот компонент реализуется через просветительские проекты, образовательные платформы и аналитический контент, который не только информирует, но и стимулирует рефлексию (например, документальные циклы о малоизвестных страницах истории или интерактивные музеи).

Деятельностный компонент отражает практическую сторону патриотической культуры и выражается в конкретных действиях, направленных на благо общества и страны. Это может быть волонтерство, участие в гражданских инициативах, сохранение культурного наследия или поддержка отечественных производителей. Деятельностный аспект трансформирует абстрактные идеи в социально значимую активность [58]. Креативные индустрии способствуют этому через вовлечение аудитории в совместные проекты (краудсорсинговые платформы, фестивали народного творчества) или создание условий для самореализации в патриотическом ключе (например, грантовые программы для молодых режиссеров, разрабатывающих темы национальной идентичности).

Заключение.

Так структурные элементы патриотической культуры взаимодополняют друг друга: ценности задают мотивацию, знания обеспечивают осознанность, а деятельность превращает идеи в практику. В креативных индустриях эта триада находит выражение в синтезе художественного, образовательного и социального контента, что усиливает их роль в формировании гражданской идентичности.

Репрезентация патриотических ценностей в творческих практиках креативных индустрий представляет собой сложный процесс трансляции смыслов, который осуществляется через систему художественных, символических и коммуникативных стратегий. В современной социокультурной реальности этот процесс характеризуется синтезом традиционных и инновационных форм, что обусловлено как развитием цифровых технологий, так и трансформацией ценностных ориентаций общества.

Таким образом, проведенный анализ подтверждает, что потенциал креативных (творческих) индустрий, являющихся важным элементом культурной политики государства, может быть эффективным посредником между патриотической культурой, как предметом научного исследования и современных инновационных социокультурных практик, так и процессами формирования гражданской идентичности.

Литература

- Акулич, Е. М. Культурные потребности и приоритеты жителей Тюменской области: социологический аспект / Е. М. Акулич // Актуальные вопросы современной науки : сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 апреля 2024 года. — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. — С. 357-361.
- Акулич, Е. М. Особенности творческих (креативных) индустрий в образовании / Е. М. Акулич // Вестник Тюменского государственного института культуры. — 2022. — № 1(23). — С. 24-27.
- Акулич, Е. М. Специфика и возможности творческих (креативных) индустрий в культуре повседневности студенческой молодежи Тюменского региона / Е. М. Акулич, Е. В. Филимонцева // Культура Мира. — 2025. — Т. 13, № 44(1). — С. 14-22.
- Багрецов, Д.Н. Патриотизм: современные вызовы и перспективы / Д.Н. Багрецов, В.Д. Ширшов // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 5. — С. 63-70
- Бердяев, Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев ; Николай Бердяев. — Москва : Изд-во АСТ [и др.], 2010. — (Философия. Психология. ФП). — ISBN 978-5-17-022084-7.
- Ефименко, Н. А. Патриотическая культура в системе общероссийских ценностей / Н. А. Ефименко // Теория и практика общественного развития. — 2011. — № 2. — С. 126-128.
- Ильин, И. А. Почему мы верим в Россию / И. А. Ильин ; Иван Ильин. — Москва : Эксмо, 2006. — (Антология мысли). — ISBN 5-699-14583-4.
- Клейман, А. А. Креативные индустрии: теория, мировой и отечественный опыт создания и функционирования городских креативных пространств / А. А. Клейман, О. А. Бабанчикова // Интеграция туризма в экономическую систему региона: перспективы и барьеры : материалы I международной научно-практической конференции, Орёл, 25—26 апреля 2019 года. Том Часть 2. — Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2019. — С. 324-331.
- Концепция развития креативных (творческих) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки до 2030 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 20 сент. 2021 г. № 2613-р // Офиц. интернет-портал Правительства Российской Федерации. — URL : <http://government.ru/docs/all/136723/> (дата обращения: 05.06.2025).
- Кротков, В. О. Историческая политика как инструмент легитимизации элиты и национальной идентичности / В. О. Кротков // Электронный научно-образовательный журнал «История». — 2022. — Т. 13, № 2(112).
- Мартынов, М. Ю. Патриотизм как политический дискурс в современной России / М. Ю. Мартынов, Л. А. Фадеева, А. И. Габеркорн // Полис. Политические исследования. — 2020. — № 2. — С. 109-121.
- Орлов, М. О. Трансформация феномена патриотизма в цифровую эпоху / М. О. Орлов // Концептуальные основы российского патриотизма и стратегия патриотического воспитания подрастающего поколения : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Новороссийск, 23—24 апреля 2021 года. — Пенза: Пензенский государственный университет, 2021. — С. 33-38.
- Патриотически-ориентированное образование: методология, теория, практика. — 2-е издание, дополненное переработанное. — Москва : НП ИПД «Авторское перо», 2005. — 400 с. — ISBN 5-9646-0031-X.
- Попкова, А. А. Исследование креативных индустрий и их роли в развитии городского пространства Тюмени / А. А. Попкова // Динамика социальной трансформации российского общества: региональные аспекты : Материалы V Тюменского международного социологического Форума, Тюмень, 05—06 октября 2017 года. — Тюмень: Тюменский государственный университет, 2017. — С. 708-711.
- Рейтинг креативных регионов России [Электронный ресурс] // Научный дайджест. Спецвыпуск № 3. — 2023. — URL : https://www.hse.ru/data/2023/11/14/2106798958/Human_Capital_NCMU_Digest_Special_Issue_3_Creative_Regions_11-2023.pdf (https://www.hse.ru/data/2023/11/14/2106798958/Human_Capital_NCMU_Digest_Special_Issue_3_Creative_Regions_11-2023.pdf) (дата обращения: 05.06.2025).
- Скворцов, И. П. Формирование патриотизма у молодежи в современных социокультурных условиях: теоретические и практические аспекты / И. П. Скворцов, С. А. Глотов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2023. — № 2. — С. 6-20.

17. Стратегия развития креативных индустрий в Тюменской области до 2030 года [Электронный ресурс] // Официальный портал инвестиционной политики Тюменской области. — URL : <https://investintyumen.ru/upload/files/СТРАТЕГИЯ%20ИТОГ.pdf> (дата обращения: 05.06.2025)
18. Тишков, В. Российский народ и национальная идентичность / В. Тишков // Россия в глобальной политике. — 2008. — Т. 6, № 4. — С. 135-142.
19. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 126-ФЗ «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента России. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9961> (дата обращения: 05.06.2025).
20. Чуйков, О. Е. Советский патриотизм как социокультурный феномен / О. Е. Чуйков // Советский патриотизм: истоки, формирование и образы из истории : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 18 апреля 2021 года. — Орёл: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2021. — С. 158-162.
21. Шакурова, М. В. Российская идентичность как личностный результат: опыт размышления / М. В. Шакурова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2013. — № 7(82). — С. 23-26.
7. Ilyin, I. A. Why We Believe in Russia / I. A. Ilyin; Ivan Ilyin. — Moscow: Eksmo, 2006. — (Anthology of Thought). — ISBN 5-699-14583-4.
8. Kleiman, A. A. Creative Industries: Theory, Global and Domestic Experience in Creating and Operating Urban Creative Spaces / A. A. Kleiman, O. A. Babanchikova // Integration of Tourism into the Regional Economic System: Prospects and Barriers: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference, Orel, April 25-26, 2019. Volume Part 2. — Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2019. — P. 324-331.
9. Concept for the Development of Creative Industries and Mechanisms for the Implementation of Their State Support until 2030 [Electronic resource]: approved by the Order of the Government of the Russian Federation dated September 20, 2021 No. 2613-r // Official Internet portal of the Government of the Russian Federation. — URL: <http://government.ru/docs/all/136723/> (date of access: 06/05/2025).
10. Krotkov, V. O. Historical policy as a tool for legitimizing the elite and national identity / V. O. Krotkov // Electronic scientific and educational journal "History". — 2022. — Vol. 13, No. 2 (112).
11. Martynov, M. Yu. Patriotism as a Political Discourse in Modern Russia / M. Yu. Martynov, L. A. Fadeeva, A. I. Gaberkorn // Polis. Political Studies. - 2020. - No. 2. - Pp. 109-121.
12. Orlov, M. O. Transformation of the Phenomenon of Patriotism in the Digital Age / M. O. Orlov // Conceptual Foundations of Russian Patriotism and the Strategy of Patriotic Education of the Younger Generation: a collection of scientific articles based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Novorossiysk, April 23-24, 2021. - Penza: Penza State University, 2021. - Pp. 33-38.
13. Patriotic-Oriented Education: Methodology, Theory, Practice. - 2nd edition, supplemented and revised. — Moscow: NP IPD "Avtorskoe pero", 2005. — 400 p. — ISBN 5-9646-0031-X.
14. Popkova, A. A. Study of creative industries and their role in the development of the urban space of Tyumen / A. A. Popkova // Dynamics of social transformation of Russian society: regional aspects: Materials of the V Tyumen International Sociological Forum, Tyumen, October 5-6, 2017. — Tyumen: Tyumen State University, 2017. — P. 708-711.
15. Rating of creative regions of Russia [Electronic resource] // Scientific digest. Special Issue No. 3. — 2023. — URL: https://www.hse.ru/data/2023/11/14/2106798958/Human_Capital_NCMU_Digest_Special_Issue_3_Creative_Regions_11-2023.pdf (https://www.hse.ru/data/2023/11/14/2106798958/Human_Capital_NCMU_Digest_Special_Issue_3_Creative_Regions_11-2023.pdf) (date accessed: 05.06.2025).
16. Skvortsov, I. P. Formation of patriotism among young people in modern socio-cultural conditions: theoretical and practical aspects / I. P. Skvortsov, S. A. Glotov // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. - 2023. - No. 2. - P. 6-20.
17. Strategy for the development of creative industries in the Tyumen region until 2030 [Electronic resource] // Official portal of investment policy of the Tyumen region. — URL : <https://investintyumen.ru/upload/files/СТРАТЕГИЯ%20ИТОГ.pdf> (date accessed: 05.06.2025)
18. Tishkov, V. The Russian people and national identity / V. Tishkov // Russia in global politics. — 2008. — Vol. 6, No. 4. — Pp. 135-142.
19. Federal Law of August 22, 1996 No. 126-FZ "On state support for cinematography of the Russian Federation" [Electronic resource] // Official website of the President of Russia. — URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9961> (date accessed: 05.06.2025).
20. Chuikov, O. E. Soviet patriotism as a socio-cultural phenomenon / O. E. Chuikov // Soviet patriotism: origins, formation and images from history: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference, Orel, April 18, 2021. - Orel: Closed Joint-Stock Company "University Book", 2021. - Pp. 158-162.
21. Shakurova, M. V. Russian identity as a personal result: an experience of reflection / M. V. Shakurova // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. - 2013. - No. 7 (82). - Pp. 23-26.

Possibilities of transmitting the values of patriotic culture through the formats of creative industries: towards the formulation of the problem

Akulich E.M., Gudzh M.S.

Tyumen State Institute of Culture

The article is devoted to the topic of interaction of patriotic culture with creative industries in the context of socio-cultural activities through various mechanisms of translation of patriotic values in the formats of creative industries.

Keywords: Patriotic culture, creative industries, patriotism, patriotic education, state management of the creative economy.

References

1. Akulich, E. M. Cultural needs and priorities of residents of the Tyumen region: sociological aspect / E. M. Akulich // Current issues of modern science: collection of articles from the XII International scientific and practical conference, Penza, April 5, 2024. - Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2024. - Pp. 357-361.
2. Akulich, E. M. Features of creative industries in education / E. M. Akulich // Bulletin of the Tyumen State Institute of Culture. - 2022. - No. 1 (23). - Pp. 24-27.
3. Akulich, E. M. Specificity and possibilities of creative industries in the everyday culture of student youth of the Tyumen region / E. M. Akulich, E. V. Filimonova // Culture of the World. — 2025. — V. 13, No. 44(1). — P. 14-22.
4. Bagretsov, D. N. Patriotism: Modern Challenges and Prospects / D. N. Bagretsov, V. D. Shirshov // Pedagogical Education in Russia. - 2016. - №5. - P. 63-70
5. Berdyaev, N. A. The Fate of Russia / N. A. Berdyaev; Nikolai Berdyaev. — Moscow: AST Publishing House [and others], 2010. — (Philosophy. Psychology. FP). — ISBN 978-5-17-022084-7.
6. Efimenko, N. A. Patriotic Culture in the System of All-Russian Values / N. A. Efimenko // Theory and Practice of Social Development. — 2011. — No. 2. — P. 126-128.

Особенности ППФП для студентов ИТ-специальностей (профилактика нарушений осанки, зрения, гиподинамии)

Васюкова Татьяна Петровна

исполняющий обязанности заведующего кафедрой физической культуры, Волгодонский инженерно-технический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», tan6635@yandex.ru

В статье раскрыты роль и задачи профессионально-прикладной физической подготовки в контексте общей системы физической подготовки студентов ИТ-специальностей. Отмечается, что в производственной деятельности ИТ-специалисты сталкиваются с психоэмоциональными, физиологическими и профессиональными рисками. Представлена общая характеристика труда ИТ-специалиста с точки зрения акмеологии и двигательной активности. Отдельно описаны риски, обусловленные длительным статическим положением за компьютером и гиподинамией, нарушения опорно-двигательного аппарата, зрительное утомление и проч. Сделан вывод о том, что профилактика нарушений возможна через комплекс специально адаптированных физических упражнений. Автор отмечает, что ППФП для ИТ-студентов выходит за рамки простого выполнения упражнений: она включает формирование целостного понимания собственного здоровья, развитие культуры здоровьесбережения. Обозначена роль цифрового инструментария в обеспечении регулярности физической активности.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, ППФП, ИТ-специальности, остеохондроз, гиподинамия, нарушение зрения, осанка, эмоциональное выгорание, продуктивность

Профессионально-прикладная физическая подготовка выступает, наряду с общей подготовкой, одним из компонентов системы физической подготовки. Как показывает практика, соотношение общей и профессионально-прикладной подготовки всегда было вариативным, причем акцент чаще всего ставится именно на общую подготовку [1, с. 126]. Тем не менее, для представителей множества профессий профессионально-прикладная физическая подготовка является важнейшим фактором здоровьесбережения.

Как отмечает Д. А. Мананков с соавт, ключевой целью профессионально-прикладной физической подготовки выступает укрепление здоровья специалиста и повышение эффективности труда. Задачи профессионально-прикладной физической подготовки, в свою очередь, детерминированы характером труда и требованиями конкретной профессии [7, с. 162].

По мнению А. Д. Журбиной с соавт., профессионально-прикладная физическая подготовка влияет на качество «профессионального обучения и сокращение сроков овладения трудовыми навыками», «повышает устойчивость организма к неблагоприятным воздействиям производственной среды» [4, с. 101].

Актуальность рассмотрения специфики профессионально-прикладной физической подготовки обусловлена также текущей тенденцией снижения уровня двигательной активности. Компьютеры, смартфоны и иная техника во многих сферах позволили заменить физический труд на умственный. Это привело к распространению гиподинамии среди представителей различных профессий и, как следствие, к ослаблению их здоровья [6, с. 259]. Особую важность представляет изучение специфики профессионально-прикладной физической подготовки в конкретных областях и профессиях, представители которых в наибольшей степени подвержены рискам гиподинамии.

Программирование на сегодняшний день представляет собой одну из наиболее востребованных на рынке труда и среди абитуриентов [2, с. 39]. Рассмотрим ключевые риски, с которыми сталкиваются ИТ-специалисты при выполнении должностных обязанностей, а также пути их нейтрализации в рамках мероприятий по профессионально-прикладной физической подготовке.

Условно существующие риски можно поделить на несколько категорий:

1) психоэмоциональные, обусловленные интеллектуальным характером труда и когнитивной нагрузкой и приводящие к хроническому психоэмоциональному напряжению, синдрому профессионального выгорания, проявляющийся в снижении мотивации, эмоциональном истощении и деперсонализации;

2) физиологические, обусловленные статическим сидячим положением при работе и гиподинамией и приводящие к нарушению зрения и опорно-двигательного аппарата, а также к иным заболеваниям;

3) профессиональные, обусловленные ошибками, которые могут приводить к уязвимостям в программных системах, устареванием профессиональных знаний, зависимостью результата труда от командного взаимодействия, нестабильностью занятости в условиях проектной и контрактной формы работы.

Обращаясь к первым двум группам рисков, представленных выше, рассмотрим некоторые из них более подробно с точки зрения профессионально-прикладной физической подготовки.

Во-первых, ИТ-специалисты часто сталкиваются с **умственным напряжением и эмоциональным выгоранием**. Выгорание, согласно определению Е. В. Елистратова и Е. А. Волковой, представляет собой состояние хронической усталости и эмоционального истощения, причиной которого выступает продолжительный стресс на рабочем месте [3, с. 35].

В ИТ-индустрии ключевыми факторами выгорания можно считать следующие:

- 1) монотонный характер труда;
- 2) непрерывный поток рабочих заданий и строгие дедлайны;
- 3) высокий уровень ответственности и высокие требования к качеству работы.

В данной связи целесообразным представляется ввести в курс профессионально-прикладной физической подготовки практики медитации и дыхательных упражнений. П. И. Кибицов и Е. С. Солодилова предлагают совмещать йогу и дыхательные практики, благодаря чему появляется возможность развития гибкости, улучшения осанки, снижения стресса. Дыхательные упражнения стабилизируют эмоциональное состояние и позволяют сохранять работоспособность даже при высокоинтенсивном умственном труде [5, с. 155].

Подобные мероприятия способствуют снижению уровня стресса, повышению концентрации внимания и снижению тревоги. Безусловно, физическая активность также выступает инструментом в борьбе с выгоранием. По нашему мнению, курс профессионально-прикладной физической подготовки, практики для будущих и практикующих ИТ-специалистов должен, помимо прочего, включать в себя обучение **эргономике** производственной среды и **тайм-менеджменту**. Речь идет об оптимальном сочетании режимов отдыха и работы, умении распределять рабочие задачи, рациональном обустройстве рабочего места [9, с. 136].

В публикации А. О. Шиленко и О. Л. Хабаровой представлены умозаключения о взаимосвязи физиологического и психоэмоционального состояния человека посредством **функционального гормональной системы**. Так, в частности, эндорфины, серотонин, дофамин и норадреналин считаются четырьмя ключевыми гормонами, обеспечивающими психоэмоциональное здоровье. Их недостаток оказывает негативное воздействие на эмоциональное состояние и продуктивность на рабочем месте. Именно двигательная активность способна повысить уровень данных гормонов в организме [10, с. 150].

Во-вторых, риском в производственной деятельности ИТ-специалиста является **статичное (сидячее) положение тела**. Статичность позы при работе за компьютером приводит к неравномерному распределению нагрузки на позвоночник и износу межпозвоночных дисков. Помимо статичного пребывания в одном положении риски усугубляются плохой осанкой, гиподинамией, ухудшением кровообращения в мышцах спины, снижением тонуса мышц, неверной организацией рабочего места [2, с. 39].

Е. Г. Монахова также говорит о том, что статичное положение и гиподинамия приводят к снижению активности клеток организма, что в долгосрочной перспективе приводит к острым и хроническим патологическим состояниям. Помимо остеохондроза, ИТ-специалист может столкнуться с артритом, набором избыточной массы тела, синдромом запястного канала, варикозом, снижением остроты зрения, заболеваниями сердечно-сосудистой системы [8, с. 70].

В связи с вышеизложенным можно сделать вывод о том, что в процессе физической подготовки студентов ИТ-специальностей необходимо использовать не только общеразвивающие, но и специфические физические упражнения, адаптированные к специфике будущей трудовой деятельности.

Данные упражнения должны быть ориентированы на профилактику гиподинамии, коррекцию нарушений опорно-двигательного аппарата, снижение зрительного и психоэмоцио-

нального напряжения, а также на развитие общей и специальной работоспособности. Включение специфических физических нагрузок, направленных на укрепление мышц спины и шейно-плечевого отдела, развитие координационных способностей и устойчивости к статическим нагрузкам, способствует повышению функциональной надежности организма и снижению профессионально обусловленных рисков.

В приоритете должны находиться упражнения на укрепление мышц-стабилизаторов позвоночника (глубоких мышц спины и брюшного пресса), упражнения на развитие подвижности шейного и грудного отделов позвоночника, а также упражнения лечебно-профилактической направленности для укрепления плечевого пояса и верхних конечностей, подверженных хроническому перенапряжению при работе с клавиатурой, сенсорной панелью и мышью.

Кроме того, важное значение имеют специальные упражнения для профилактики зрительного утомления (глазная гимнастика), а также умеренные аэробные нагрузки, направленные на улучшение мозгового кровообращения и повышение устойчивости к умственному утомлению.

В перечень аэробных физических нагрузок следует включить различные виды двигательной активности, обеспечивающие умеренную по интенсивности и продолжительную по времени работу. Оздоровительная ходьба способствует улучшению кровообращения, нормализации сердечно-сосудистой деятельности и снижению психоэмоционального напряжения. Бег трусцой и интервальный бег направлены на повышение общей выносливости, активацию мозгового кровотока и профилактику гиподинамии. Плавание обеспечивает равномерную нагрузку на основные мышечные группы, разгрузку позвоночника и эффективную профилактику нарушений осанки. Езда на велосипеде способствует укреплению сердечно-сосудистой и дыхательной систем при минимальной нагрузке на суставы. Занятия на кардиотренажерах (эллипсоид, степпер, беговая дорожка в аэробном режиме) позволяют дозировать нагрузку с учетом индивидуальных возможностей организма.

К аэробным направлениям физической активности относятся, помимо прочего, танцевальные виды спорта, сочетающие кардионагрузку и благотворное психоэмоциональное воздействие на организм. К примеру, Zumba и аналогичные фитнес-программы характеризуются высокой эмоциональной вовлеченностью, вариативностью движений и умеренной аэробной интенсивностью, что способствует снижению уровня тревожности и эмоционального напряжения. Так называемые «социальные танцы» (сальса, бачата), помимо аэробной нагрузки, способствуют расширению коммуникативных связей и формированию позитивного психоэмоционального состояния.

Е. Г. Монахова расширяет выше представленный перечень упражнениями для кистей рук – при учете того факта, что постоянная работа с клавиатурой ведет к хронической усталости пальцев и заболеваниям суставов кистей [8, с. 70]. Выполнение данных упражнений не требует оборудования, особых навыков и временных затрат. К примеру, регулярное сгибание и разгибание кистей с максимальной, но безболезненной амплитудой, выполняемое в медленном темпе, улучшает подвижность суставов и трофику тканей. Полезны также круговые движения кистями по и против часовой стрелки, сжатие и разжимание пальцев в кулак, разведение и сведение пальцев с преодолением лёгкого сопротивления (например, с использованием эспандера или резинового кольца), напряжение мышц кистей, при котором ладони упираются друг в друга с последующим расслаблением, мягкое отведение пальцев и ладони другой рукой до ощущения умеренного натяжения.

Систематическое включение указанных средств физической подготовки обеспечивает снижение риска развития функциональных нарушений и способствует поддержанию высокого уровня умственной и физической работоспособности студентов, а в дальнейшем – специалистов ИТ-специальностей.

В завершение следует отметить, что задача программы профессионально-прикладной физической подготовки студентов ИТ-направлений заключается не только в систематическом выполнении комплекса физических упражнений, направленных на укрепление мышц спины, шейно-плечевого отдела, кистей и улучшение общей аэробной выносливости, но и в формировании у студентов целостного понимания собственного здоровья, культуры здоровьесбережения и акмеологических принципов профессионального и личностного развития.

Следовательно, программа профессионально-прикладной физической подготовки должна сочетать в себе **два взаимодополняющих аспекта**.

Во-первых, физическое развитие и профилактика профессиональных рисков посредством выполнения общеразвивающих и специфических упражнений, направленных на снижение последствий гиподинамии, улучшение осанки, повышение выносливости и когнитивной работоспособности.

Во-вторых, акмеологическое и культурологическое воспитание – расширение знаний о физиологических и психофизиологических особенностях организма, влияние физической активности на профессиональное становление, формирование навыков самостоятельного мониторинга состояния здоровья и внедрения принципов здорового образа жизни.

Также отметим, что в рамках современной системы физической подготовки студентов ИТ-специальностей особое место занимает **цифровой инструментарий**. Использование цифровых технологий позволяет контролировать режим занятий и формировать устойчивую культуру здоровьесбережения. Мобильные и настольные программы, которые через заданные интервалы времени напоминают студенту или специалисту о необходимости сделать паузу, выполнить упражнения для шеи, спины и кистей, а также снизить зрительное напряжение. Платформы с заранее подготовленными комплексами упражнений могут быть применены с целью профилактики гиподинамии, растяжки и укрепления мышц спины, плечевого пояса и кистей. Широко используются также групповые и индивидуальные онлайн-занятия под руководством тренеров, трекары активности и носимые устройства.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Профессионально-прикладная физическая подготовка является неотъемлемым компонентом общей системы физической подготовки студентов ИТ-специальностей. Она направлена на укрепление здоровья, повышение физической и психоэмоциональной устойчивости, а также улучшение продуктивности и на здоровьесбережение.

- В производственной деятельности программисты сталкиваются с психоэмоциональными рисками, связанные с высокой когнитивной нагрузкой и интеллектуальным характером труда, включают хроническое психоэмоциональное напряжение, синдром профессионального выгорания, снижение концентрации.

- Физиологические риски, обусловленные длительным статическим положением за компьютером и гиподинамией, проявляются в нарушениях опорно-двигательного аппарата, зрительного утомления, снижении активности клеток организма и повышенном риске хронических заболеваний.

- Профилактика этих нарушений возможна через комплекс физических упражнений: укрепление мышц спины и шейно-плечевого отдела, гимнастику для кистей рук, умеренные аэробные нагрузки и упражнения для глаз. В качестве методов нейтрализации рисков также целесообразно применять дыхательные практики, медитацию и иные виды спорта.

- Задача ППФП для ИТ-студентов выходит за рамки простого выполнения упражнений: она включает формирование целостного понимания собственного здоровья, развитие культуры здоровьесбережения и освоение акмеологических принципов личностного и профессионального развития.

- Цифровой инструментарий (мобильные приложения, напоминания о перерывах, онлайн-гимнастика и интерактив-

ные тренировки) играет ключевую роль в обеспечении регулярности физической активности, контроле режима занятий и формировании устойчивых двигательных привычек.

Литература

1. Ансоков, Х. К. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов / Х. К. Ансоков // Известия Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В. М. Кокова. – 2014. – № 3 (5). – С. 126–129.
2. Елистратов, Е. В. Профилактика заболеваний позвоночника у программистов / Е. В. Елистратов, Е. А. Волкова // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 10 (112). – С. 38–41.
3. Елистратов, Е. В. Физкультура как метод борьбы с выгоранием / Е. В. Елистратов, Е. А. Волкова // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 10 (112). – С. 34–37.
4. Журбина, А. Д. Профессионально-прикладная физическая подготовка студента / А. Д. Журбина, В. В. Антипас, В. В. Грязнова // Научный вестник МГТУ ГА. – 2014. – № 202. – С. 101–105.
5. Кибисов, П. И. Физкультура в жизни программиста / П. И. Кибисов, Е. С. Солодилов // Парадигма. – 2025. – № 11-1. – С. 154–158.
6. Кочетилов, М. О. Влияние занятий по физической подготовке на эффективность мозговой активности человека / М. О. Кочетилов, Е. А. Мазуренко // Ученые записки университета Лесгафта. – 2023. – № 1 (215). – С. 258–260.
7. Мананков, Д. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка выпускников технического вуза / Д. А. Мананков, С. А. Котельников, О. М. Пермяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 162–165.
8. Монахова, Е. Г. Особенности физической подготовки студентов факультетов информационных технологий / Е. Г. Монахова // CETERIS PARIBUS. – 2016. – № 4. – С. 69–71.
9. Сухотин, М. А. Баланс кода и здоровья: как программистам сохранить активный образ жизни / М. А. Сухотин, Г. А. Шейко // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 10 (112). – С. 134–136.
10. Шиленко, А. О. Влияние физической культуры на состояние здоровья студентов вуза / А. О. Шиленко, О. Л. Хабарова // Инновационная наука. – 2024. – № 1-2. – С. 149–151.

Specifics of professional applied physical training for it students Vasyukova T.P.

Volgograd Engineering and Technology Institute – Branch of the National Research Nuclear University MEPhI

This article analyses the role and objectives of professional applied physical training in the context of the overall physical training system for IT students. It is noted that IT specialists face psychoemotional, physiological, and professional risks in their work. A general description of the work of an IT specialist is presented from the perspective of acmeology and physical activity. The risks associated with prolonged static computer use and physical inactivity, musculoskeletal disorders, visual fatigue, and other issues are specifically described. It is concluded that these disorders can be prevented through a series of specially adapted physical exercises. The author notes that physical fitness training for IT students goes beyond simply performing exercises: it includes developing a holistic understanding of their own health and cultivating a culture of health preservation. The role of digital tools in ensuring regular physical activity is highlighted.

Keywords: professional applied physical training, professional applied physical training, it specialties, osteochondrosis, lack of physical activity, visual impairment, posture, emotional burnout, productivity

References

1. Ansokov, H.K. Professional and Applied Physical Training of Students / H.K. Ansokov // Bulletin of the Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V. M. Kokov. – 2014. – No. 3 (5). – P. 126–129.
2. Elistratov, E.V. Prevention of Spinal Diseases in Programmers / E.V. Elistratov, E.A. Volkova // Theory and Practice of Modern Science. – 2024. – No. 10 (112). – P. 38–41.
3. Elistratov, E.V. Physical Education as a Method of Combating Burnout / E.V. Elistratov, E.A. Volkova // Theory and Practice of Modern Science. – 2024. – No. 10 (112). – P. 34–37.
4. Zhurbina, A. D. Professional and applied physical training of a student / A. D. Zhurbina, V. V. Antipas, V. V. Gryaznova // Scientific Bulletin of MSTU GA. – 2014. – No. 202. – P. 101–105.
5. Kibisov, P. I. Physical education in the life of a programmer / P. I. Kibisov, E. S. Solodilova // Paradigm. – 2025. – No. 11-1. – P. 154–158.
6. Kochetilov, M. O. The influence of physical training classes on the efficiency of human brain activity / M. O. Kochetilov, E. A. Mazurenko // Scientific Notes of Lesgaft University. – 2023. – No. 1 (215). – P. 258–260.
7. Manankov, D. A. Professional and applied physical training of technical university graduates / D. A. Manankov, S. A. Kotelnikov, O. M. Permyakov // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – No. 78-2. – P. 162–165.
8. Monakhova, E. G. Features of physical training of students of information technology faculties / E. G. Monakhova // CETERIS PARIBUS. – 2016. – No. 4. – P. 69–71.

Педагогико-социальные аспекты формирования здоровьесберегающей среды

Исаев Виктор Иванович

Аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

В статье рассмотрены педагогико-социальные аспекты формирования здоровьесберегающей среды. Особое внимание уделяется научным работам исследователей, предложивших авторские системы, связанные с проблемой здоровьесбережения населения. При подготовке статьи использовались такие методы исследования как анализ, синтез, индукция и дедукция. Доказано что охарактеризованные в статье системы формирования здоровьесберегательной компетентности будущих специалистов различных специальностей имеют несомненную научную новизну и представляют определенную значимость для разработки авторской системы формирования здоровьесберегающей среды. Сделан вывод о том, что система формирования здоровьесберегающей среды включает следующие блоки: концептуально-целевой, содержательно-компонентный, технологически-процессуальный, мониторингово-результативный.

Ключевые слова: педагогика, социум, система, компетенции, здоровьесберегающая среда

Теоретическое обоснование и разработка системы формирования здоровьесберегающей среды в обществе предполагает учет выводов ученых относительно раскрытия сути и специфики этой системы, а также требований по ее созданию.

При проведении данного исследования значительное внимание было уделено научным работам тех ученых, которые предложили разнообразные авторские системы, связанные с проблемой здоровьесбережения населения.

Большой интерес вызвала спроектированная А. Михайловым научно-методическая система профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере здравоохранения с применением здоровьесберегающих технологий [3].

Эта система включает теоретико-методологический блок и структурные блоки образовательного процесса.

Теоретико-методологический блок содержит в себе:

1) нормативные требования к профессиональной подготовке специалистов;

2) примененные методологические подходы (холистический, синергетический, гуманистический, аксиологический, культурологический, компетентностный, деятельностный);

3) принципы реализации педагогического процесса: общедидактические (системности, научности, последовательности, доступности связи обучения с жизнью, наглядности, сознания, активности, индивидуального подхода, преемственности, непрерывности); специфические (профессиональной направленности, междисциплинарности, единства научной, учебной и методической деятельности кафедр и преподавателей, стимулирование здоровьесберегающей деятельности, инновационности, эмоциональности).

Среди структурных блоков образовательного процесса автор выделяет следующие: целевой, содержательный, процессуальный и диагностический. Целевой блок системы содержит в себе: цель, заключающуюся в подготовке будущих специалистов оздоровительной деятельности с применением здоровьесберегающих технологий; задачи, которые предусматривают овладение соискателями необходимыми для достижения поставленной цели знаниями, умениями, навыками, личностными качествами.

Содержательный блок системы отражает содержание учебного материала, который необходимо подать не как совокупность учебных дисциплин, а как предмет учебной деятельности, который через квазипрофессиональную деятельность постепенно трансформируется в предмет профессиональной деятельности. Реализация указанного блока направлена на формирование у будущих специалистов готовности к реализации различных оздоровительных (физкультурных, экологологических, дыхательных, диетотерапевтических) практик, процедур закаливания, соответствующих (здоровьесберегающих, поведенческих, духовных, психоэмоциональных) технологий в процессе овладения определенными учебными дисциплинами («Общая теория здоровья», «Основы здорового образа жизни» и т.п.).

Процессуальный блок указанной системы отражает соответствующие методы, формы и средства деятельности всех ее участников и педагогические условия успешного ее осуществления. В частности, среди указанных форм и методов организации деятельности видное место занимают такие: лекции (проблемные лекции, лекции-дискуссии, мультимедийные лекции); деятельности, тестовых, учебно-познавательных, творческих, индивидуальных их проверка, оценивание и самооценка; разные виды научно-исследовательской работы; различные формы оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса; составление соискателями индивидуальных оздоровительных программ, подготовка участниками

образовательного процесса презентаций, видеопродукции. Как утверждает автор, указанный блок включает следующие средства обучения: учебные пособия, учебные программы, учебно-методические комплексы, электронные пособия, интернет, мультимедийное сопровождение.

Стоит также отметить, что в состав указанного блока учебный включил педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущих специалистов по здоровью человека к применению здоровьесберегающих технологий. Это такие условия, как: улучшение когнитивного компонента разработанного контента образования, выступающего основой для формирования у соискателей мотивов и ценностей здоровья, профессиональной компетентности и самосознания; привлечение соискателей к оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности как действенного средства формирования к творческому оздоровительному мышлению, побуждения молодых людей к практическому использованию различных здоровьесберегающих технологий в процессе образовательной и квазипрофессиональной деятельности; создание благоприятного профессионально-педагогического и образовательной среды, включающей соответствующее научное, организационное, кадровое, учебно-методическое обеспечение, которое обеспечивает успешное формирование семинарские и практические занятия; педагогическая и производственная практика; консультации; выполнение соискателями заданий-фрагментов будущей профессиональной учебно-исследовательских задач, профессиональной направленности личности.

Диагностический блок разработанной системы интегрирует в себе соответствующую программу оценивания, а также соответствующий комплекс мониторингово-контрольных процедур, осуществляемых после завершения каждого из этапов учебно-воспитательного процесса при подведении итогов. Реализация указанной программы, оценивание, предполагает выяснение объекта измерения, определение его критериев и показателей, а также развитие модели оценивания и методики измерения уровня усвоения соответствующих здоровьесберегающих компетенций.

В свою очередь, комплекс мониторингово-контрольных процедур предусматривает: текущий мониторинг (тестирование, анкетирование, выполнение практических заданий); итоговый контроль (государственный экзамен, защита квалификационной работы).

А. Михайловым в указанном блоке также уточнены возможные уровни готовности будущих специалистов по здоровью человека к применению здоровьесберегающих технологий, а именно такие: элементарный, удовлетворительный, достаточный, высокий. В разработанной системе автором также сформулирован ожидаемый результат реализации указанной системы - готовность будущих специалистов по здоровью человека к применению здоровьесберегающих технологий [3].

Особый интерес представляет разработанная В. Борисовым система формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов технических специальностей в условиях неформального образования средствами физического воспитания[6].

Как определено в системе, целью ее реализации было формирование у соискателей указанной компетентности в процессе профессиональной подготовки и осуществления неформального образования. Сформулированная цель применительно профессиональной подготовки соискателей конкретизирована в трех группах заданий. Автором определены следующие ее образовательные задачи: обеспечение овладения будущими специалистами знаниями, необходимыми для самостоятельного осуществления двигательной активности во время досуговой деятельности; углубление и расширение у участников образовательного процесса знаний о влиянии различных средств и форм физического воспитания на организм человека; формирование у молодых людей знаний о важности соблюдения режима двигательной активности и физического

совершенствования; овладение молодыми людьми новыми способами здоровьесбережения.

Среди совокупности оздоровительных задач профессиональной подготовки исследователем названы следующие: обеспечение сохранения и укрепления здоровья соискателей средствами физической рекреации; формирование потребности личности в целенаправленном поддержании высокой физической и умственной работоспособности, соблюдении здорового образа жизни.

В разработанной системе группа воспитательных задач профессиональной подготовки включает следующие: обеспечение улучшения состояния физической подготовленности будущих специалистов; развитие психомоторных способностей личности; реализация различных направлений воспитания (нравственного, эстетического и др.) и развитие личности средствами физического воспитания.

В указанной системе определены также следующие методологические подходы к проведению исследования по очерченной проблеме: системный, редуцированный, индивидуальный, аксиологический. Согласно указанной системе, во время реализации процесса рекомендовано руководствоваться такими общедидактическими принципами: научности, системности и последовательности, доступности, активности и сознания, связи обучения с реальной практикой, прочности усвоения знаний, умений и навыков; наглядности.

Как поясняет автор, процесс формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов в процессе прохождения профессиональной подготовки охватывает изучение ими содержания общеобразовательных и профессионально сориентированных дисциплин и предполагает использование различных методов, (создание ситуаций заинтересованности, беседы, проектные методы и т.п.), форм (занятия на свежем физическое упражнения, физкультпаузы и т.п.) работы и средств (индивидуальные задания, демотиваторы, сюжетные задания, видеоролики, дневники здоровья, комплексы физических упражнений, технологии цифрового здоровья и т. д.).

В разработанной В. Борисовым системе процесс формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов технических специальностей охватывает также неформальное образование соискателей. В пределах реализации этого образования процесс формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов технических специальностей происходит с ориентацией на следующие специальные принципы: гуманистической направленности, ориентации на самостоятельную деятельность, осознанной перспективы, интеграции образовательной деятельности, инициативности, интерактивности, саморегуляции, построения индивидуальной оздоровительной системы, развития физкультурно-оздоровительной среды заведения высшего образования, эргономичности, направленности на улучшение здоровья и повышение работоспособности специалиста.

Основными задачами неформального образования в контексте поставленной цели автором определены следующие: развитие мотивации и формирование потребности в соблюдении здорового образа жизни, поддержание высокой работоспособности, преодоление нездоровых привычек, ликвидация негативных условий труда; создание насыщенного информационного поля о влиянии средств физического воспитания на здоровье будущих специалистов, обеспечение в них хорошего функционального состояния и высокой двигательной активности; обеспечение накопления молодыми людьми индивидуального практического опыта применения различных средств физического воспитания для занятий спортом и другими видами физической активности для улучшения собственного здоровья; формирование у соискателей умений осуществления рефлексии влияния использованных средств физического воспитания для соблюдения здорового образа жизни, обеспечения высокой работоспособности, преодоления вредных условий деятельности.

Также предусмотрено, что формирование указанной компетентности в пределах неформального образования предполагает применение различных методов и форм работы: создание ситуаций заинтересованности и успеха, беседы, лекции на оздоровительную тематику, студенческие олимпиады и конкурсы, научно-практические конференции, метод проектов, спортивные секции, группы аэробики, шейпинга и фитнеса, посещения спортивного зала и бассейна, физкультурно-спортивные мероприятия, туристические походы, спортивные флешмобы, спортивные праздники, фестивали, спартакиады, турниры, массовые гуляния и т. д.

В разработанной системе определены основные компоненты здоровьесберегательной компетентности соискателей: личностный (отражает соответствующие цели, ценности, интересы и мотивы человека относительно здоровьесбережения и соблюдения здорового образа жизни); гностический (удостоверяет наличие у будущих специалистов знаний о различных аспектах здоровьесбережения и здорового образа жизни); деятельностный (отражает степень соблюдения индивидом здорового образа жизни, наличие привычек осуществления здоровьесбережения); поведенческий (сформированность стремления к саморазвитию, самосовершенствованию в очерченном направлении, проявление рефлексии относительно течения этого процесса).

В. Борисов также разработал диагностический инструмент для определения состояния сформированности у соискателей здоровьесберегающей компетентности. Так, первым критерием автором выбран мотивационный критерий. Его показателем является сформированность у студенческой молодежи мотивации относительно соблюдения здорового образа жизни. Для диагностики результатов предложено использовать такой метод оценивания, как анкетирование.

В разработанной системе вторым критерием сформированности у будущих специалистов здоровьесберегающей компетентности является познавательный компонент. Его показателем названа неспециальная физкультурная образованность личности.

Третьим критерием для определения сформированности у личности указанной компетентности является практический критерий, а его показателем – сформированность оздоровительных умений. Как установлено, для диагностики их состояния автор предлагает привлекать соискателей к выполнению индивидуальных исследовательских задач, а также опросник «Мои действия относительно собственного здоровьесбережения».

В качестве четвертого критерия сформированности у будущих специалистов здоровьесберегательной компетентности исследователь предлагает рефлексивный критерий, а его показателем – рефлексивные действия личности. Для диагностирования сформированности у будущих специалистов здоровьесберегательной компетентности по указанным критериям предложено использовать анкету Д. Воронина для оценки образа жизни [8].

На основании использования указанных критериев и показателей ученый выделил три уровня сформированности здоровьесберегательной компетентности соискателей: низкий, средний и высокий. Результатом разработанной системы определена положительная динамика в уровнях сформированности здоровьесберегательной компетентности будущих специалистов [6].

Следует отметить, что охарактеризованная выше система формирования здоровьесберегательной компетентности будущих специалистов технических специальностей в условиях неформального образования имеет несомненную научную новизну и представляет определенную значимость для разработки авторской системы формирования здоровьесберегающей среды в университетах.

Считаем необходимым заметить, что вряд ли можно согласиться с выбранными критериями и показателями, а главное –

способами определения уровней сформированности здоровьесберегающей компетентности соискателей, ведь основой для проведения указанной процедуры диагностики должны быть не данные анкетирования и тестирования, а результаты выяснения сформированности у личности практических действий, привычек, умений, навыков здоровьесберегающего характера, усвоение моделей здорового образа жизни.

Как установлено в процессе осуществления научных поисков, В. Овчарук, выбрав для собственных исследований похожую проблему, разработал систему формирования здоровьесберегательной компетентности студентов высших технических заведений образования средствами физического воспитания [1].

Эта система содержит целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный блоки.

В целевом блоке определена цель реализации указанной системы, направляющей соискателей на формирование здоровьесберегательной компетентности и обусловленность актуальными учебными и воспитательными целями образовательного процесса и социальным заказом со стороны общества.

Содержательный блок системы представлен определенными методологическими подходами (системный, личностно-ориентированный, компетентностный) и общими и специфическими принципами реализации вышеуказанного процесса (научности, самостоятельности, систематичности, последовательности, ценностного отношения к здоровью, непрерывности здоровьесбережения, профессиональной, здоровьесберегающей и гуманистической направленности).

Операционно-деятельностный блок включает в себя формы организации процесса формирования здоровьесберегательной компетентности (занятия по дисциплине «Физическое воспитание», занятия в группах физического развития, самостоятельное выполнение физических упражнений, спортивно-массовые мероприятия и т. п.) и педагогические условия, которые обеспечивают эффективную реализацию указанного процесса, а именно: оптимизация организационной и интерактивной образовательной деятельности соискателей в рамках осуществления физического воспитания; активизация самостоятельной физкультурной деятельности будущих специалистов; адаптация содержания программы «Физическое воспитание» к особенностям профессиональной деятельности будущих специалистов.

Оценочно-результативный блок системы интегрирует компоненты здоровьесберегательной компетентности (мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, оценочно-деятельностный), соответствующие критерии (совокупность проявлений мотивационной сферы соискателей по овладению здоровьесберегательной компетентностью, осознанное усвоение будущими специалистами знаний о здоровьесбережении, способность молодых людей применять усвоенные знания, умение и навыки в области здоровьесбережения в повседневной жизни, самосовершенствование, наличие умений осуществлять самооценку состояния сформированности у соискателей указанной компетентности), а также определены уровни ее сформированности (низкий, недостаточный, необходимый, высокий). Ожидаемым результатом реализации разработанной системы определена положительная динамика формирования здоровьесберегательной компетентности соискателей высших учебных заведений образования средствами физического воспитания [1].

Отмечая несомненную научную новизну и практическую значимость результатов проведенного ученым исследования, считаем необходимым привлечь внимание к определенным несоответствиям в разработанной системе. В частности, неясно, почему в содержательном блоке системы автор расположил методологические подходы к проведению исследования и общие принципы процесса формирования здоровьесберегательной компетентности, ведь логично было в указанном блоке уточнить содержательное наполнение структурных компонентов указанной компетентности.

Также вряд ли можно согласиться с переносом исследователем этих компонентов в оценочно-результативный блок, так как в таком случае нарушена сама логика педагогического процесса, имеющая следующую структуру: цель, содержание, формы и методы, процедура диагностики и при необходимости внесения определенных коррективов в проведение процесса.

Во время проведения исследования были также проработана методика И. Корженкова, в которой приведена система подготовки будущих учителей основ здоровья к применению здоровьесберегающих технологий в школе. [4].

Эта система включает следующие блоки: концептуальный, содержательно-процессуальный, критериально-оценочный.

Так, концептуальный блок содержит: цель, заключающуюся в обеспечении указанной подготовки будущих учителей; нормативно-правовое обеспечение (Конституция Российской Федерации, федеральные законы, касающиеся всех ступеней образования в Российской Федерации; методологическую основу исследования; методологические подходы исследования: системный, гуманистический, личностно-ориентированный; общедидактические принципы: научности, связи теории и практики, активности, доступности, наглядности, индивидуализации и дифференциации.

Содержательно-процессуальный компонент разработанной автором системы включает: структурные компоненты готовности будущих учителей основ здоровья к применению здоровьесберегающих технологий в школе (ценностно-мотивационный, содержательно-операционный, рефлексивно-оценочный); технологический инструментарий: формы организации обучения (лекции, семинарские и практические занятия, экскурсии, научно-исследовательская работа, производственная практика и т.д.), методы обучения («мозговой штурм», дидактические игры, дискуссии, дебаты, «круглые столы», решение проблемных ситуаций и т.п.), средства обучения (образовательные программы, практикум «Основы физического здоровья», мультимедийное сопровождение, авторские тесты и т.п.); этапы формирования указанной готовности (подготовительный, познавательный, практический, контрольно-корректирующий).

Критериально-оценочный блок системы объединяет в себе критерии и соответствующие показатели сформированности указанной готовности будущих учителей: личностный (познавательный интерес к затронутой проблеме; мотивация к сохранению здоровья учащихся; сформированность профессионально значимых для педагога качеств); содержательный (усвоение знаний, умений, навыков использования здоровьесберегающих технологий в школе); рефлексивный (сформированность рефлексивной позиции учителя как субъекта здоровьесберегательной деятельности); уровни сформированности указанной готовности будущих учителей (элементарный, достаточный, высокий). Результатом реализации разработанной системы определена сформированная готовность будущих учителей основ здоровья к применению здоровьесберегающих технологий [4].

В исследовании М. Лехолетовой определены, теоретически обоснованы и проверены социально-педагогические условия формирования здоровьесберегательной компетентности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки, а именно: повышение мотивации будущих социальных педагогов к здоровьесберегательной деятельности (осознание будущими социальными педагогами весомости здоровьесберегательной компетентности для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности; наличие педагогической взаимодействия между преподавателем и студентами; благоприятное эмоционально-комфортное образовательное среда для формирования здоровьесберегательной компетентности); усиление здоровьесберегающих компонентов содержания подготовки будущих социальных педагогов в учреждениях высшего образования (предоставление будущим специалистам возможности получить профессиональные здо-

ровьесберегающие знания и умения); форм здоровьесберегательной деятельности будущих социальных педагогов во внеаудиторной работе (проведение внеаудиторной работы по актуальным проблемам здоровьесбережения; самообразования будущих социальных педагогов по формированию здоровьесберегательной компетентности) [7].

О. Ткачук разработана система формирования здоровьесберегающей компетентности будущих врачей [2].

Эта система состоит из трех взаимосвязанных и взаимозависимых блоков: теоретического, содержательного и организационно-результативного.

Теоретический блок содержит методологические подходы к проведению исследования (аксиологический и компетентностный), принципы реализации указанного процесса (целесообразности, системности, всестороннего гармоничного развития, креативности, индивидуализации), а также отражает следующие основные задачи реализации системы: формирование у будущих специалистов мотивационно-ценностного отношения к здоровью; обеспечение высоких показателей применительно к функциональным возможностям органов и систем организма человека, его двигательных способностей и физических качеств, физической подготовленности и работоспособности; формирование совокупности знаний соискателей о здоровьесберегающих технологиях, о влиянии средств физического воспитания на организм человека и его работоспособность, их сознательное и эффективное использование для сохранения и укрепления здоровья, о методике диагностирования состояния собственного здоровья; побуждения студенческой молодежи к овладению методиками самооценки уровня здоровья и осуществления его самоконтроля, в частности, выяснения объективных данных о собственном физическом развитии, функциональное состояние во время занятий физическими упражнениями; активизация процесса формирования у соискателей высшего образования умений и навыков двигательной активности.

Содержательный блок системы включает структуру (мотивационный, аксиологический, гносеологический и праксеологический компоненты) здоровьесберегающей компетентности будущих врачей, а также обновленное содержание их обучения.

Организационно-процессуальный блок разработанной системы отображает этапы реализации процесса формирования здоровьесберегательной компетентности будущих врачей в образовательном процессе по физическому воспитанию, критерии, показатели и уровни сформированности этой компетентности, а также методы, формы, средства, которые используют в указанном процессе. Так, указанный процесс реализуется следующими основными этапами: диагностический, направленный на определение у соискателей уровня мотивации относительно здоровьесбережения, понимания ими содержания и значимости здоровьесберегательной компетентности для профессиональной деятельности; теоретико-рефлексивный, обеспечивающий формирование у будущих врачей совокупности знаний и умений по выбору оптимальных оздоровительных моделей и здоровьесберегающих технологий для укрепления здоровья и профилактики заболеваний; воспроизводственный, на котором происходит демонстрацию соискателями собственного уровня овладения предложенными методиками оценка уровня развития соматического (физического) здоровья, собственного функционального состояния и осуществления самоконтроля во время занятий физическими упражнениями, а также предусмотрено применение усвоенных знаний о здоровьесбережении в образовательном процессе и вообще на протяжении всей жизни.

В соответствии с содержанием разработанной А. Ткачук системы, эффективными формами осуществления формирования здоровьесберегательной компетентности соискателей определены следующие их группы: групповые (тренинги, лекции по оздоровительной тематике, физкультурно-оздорови-

тельные практические занятия, спортивно-массовые мероприятия, проведение Дней здоровья); индивидуальные (индивидуальная работа для улучшения функционального состояния организма, в частности самостоятельные занятия физической культурой); самостоятельные (ведение дневника здоровья, самостоятельное определение уровня своего здоровья и здоровья других людей на основе использования освоенных методик).

Стоит также отметить, что ученым определены основные методы для диагностирования состояния сформированности указанной компетентности, а именно такие: тестирование, анкетирование, методы контроля и самоконтроля физического состояния личности и т.д. Среди средств, необходимых для реализации указанного процесса, автор отмечает: дидактические и методические доработки, спортивный инвентарь [10].

Разработанная О. Ткачук система формирования здоровьесберегающей компетентности будущих врачей включает также педагогические условия, которые обеспечивают эффективность этого процесса: целенаправленное развитие мотивации будущих врачей по приобретению здоровьесберегательной компетентности на основе ценностного отношения к собственному здоровью; создание здоровьесберегающей образовательной среды для обеспечения гармоничного развития личности, сохранение и повышение уровня ее здоровья; побуждение соискателей к усвоению развитой системы знаний о диагностике состояния здоровья, его контроле, реализации здоровьесберегающих технологий; формирование готовности преподавателей к формированию здоровьесберегательной компетентности у будущих врачей.

Заслуживают внимания также определенные в созданной системе критерии и показатели сформированности здоровьесберегательной компетентности: например, праксеологический (демонстрация будущими специалистами навыков проведения профилактической, диагностической деятельности и деятельности по вопросам здоровьесбережения), - а также соответствующие уровни (высокий, средний, низкий) сформированности этой компетентности.

Ожидаемый результат реализации указанной системы, по выводам автора, заключается в обеспечении сформированности здоровьесберегающей компетентности будущих врачей, что конкретизируется в получении таких частичных результатов: сформированности у соискателей ценностного отношения к своему здоровью и здоровью будущих пациентов; наличия интереса и развитости положительной мотивации этого феномена; владении основами здоровьесбережения, достижении достаточного уровня усвоения знаний о здоровье, его видах и методах укрепления, методиках диагностирования уровня здоровья; выявления умений и навыков проведения профилактической, диагностической и коррекционной работы по вопросам здоровьесбережения будущих врачей [2].

Т. Парфиненко предложена система формирования здорового образа жизни будущих бакалавров компьютерных наук в процессе профессиональной подготовки [9]. Эта система содержит в себе три блока: методологически-организационный, содержательно-оперативный, оценочно-результативный.

Первый блок включает цель, заключающуюся в формировании здорового образа жизни бакалавров, методологические подходы (системный, деятельностный, личностно ориентированный, холистический, аксиологический), принципы (обще-дидактические: систематичности, последовательности, индивидуального подхода, сознания, природоответственности, активности, связи обучения с жизнью; специфические: социальной закалки, инновационности, направленности на здоровьесберегательную деятельность) реализации указанного процесса, а также условия повышения его эффективности: развитие мотивации соискателей по соблюдению здорового образа жизни в повседневной деятельности; создание безопасной среды для целенаправленного формирования у субъектов обучения знаниям и умениям здоровьесбережения на основе учета и использования психофизиологических резервов каждого из них; привлечение молодых людей к разработке.

Содержание соответствующей работы осуществлялось во время учебы соискателей по таким дисциплинам: «Безопасность жизнедеятельности и охрана труда», «Физическое воспитание», «Психология»; использовались соответствующие методы (лекции, семинары, лабораторные практикумы, дискуссии, диспуты, элементы дистанционного обучения), формы (кейс-метод, ситуационно-ролевые игры, портфолио, мозговой штурм, презентации и т.д.) и средства (печатные и электронные ресурсы, электронные демонстрационные материалы, мультимедийные средства, голосовые и видеочаты, электронные отчеты, учебные примеры и т.п.).

Оценочно-результативный блок системы представлен совокупностью компонентов здорового образа жизни (когнитивный, мотивационный, поведенческий, рефлексивный), соответствующими критериями и показателями для диагностирования его сформированности у человека: оценочный (способность оценивать и вносить коррективы в собственную деятельность, направленную на формирование у субъектов обучения здорового образа жизни), уровни сформированности этого образа (высокий, средний, низкий), а также запланированный результат реализации указанной системы, заключающейся в сформированности у будущих специалистов здорового образа жизни [9].

П. Рыбаковым создана система профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры относительно организации физкультурно-оздоровительной среды учреждения общей среднего образования [5].

Эта система включает в себя в первую очередь социальный заказ - требует готовность педагога к созданию физкультурно-оздоровительной среды в заведении образования; цель, заключающаяся в создании педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к организации указанной среды и конкретизируется в следующих задачах: сформировать ценностные установки на укрепление и сохранение здоровья всех участников образовательного процесса, стремление к собственному профессиональному и физическому развитию; сформировать у соискателей знания здоровьесберегающего характера (спортивные, психолого-педагогические, валеологические); сформировать умения (методические и технологические) по организации физкультурно-оздоровительной среды в учебном заведении, сформировать у участников взаимодействия ценностное отношение к собственному здоровью и мотивацию к ведению здорового образа жизни; сформировать навыки коммуникации с другими субъектами указанной среды (педагоги, ровесники и другие люди) и рефлексии собственной деятельности по организации указанной среды.

Разработанная система также содержит методологическую основу исследования (первый уровень: идеи гуманистической педагогики, праксеологии, синергетики, системный подход; второй уровень: целостный, профессионально-личностный, деятельностный, редукционный, средовой, холистический подходы к процессу подготовки будущих учителей; принципы: обще-дидактические (научности, системности, последовательности, наглядности, сознания и активности и т.п.), принципы физического воспитания (подготовки будущих учителей: приоритетности развития личности, производительности образовательного процесса, его интенсификации и т.п.; построения занятий физическими упражнениями: цикличности, непрерывности, возрастной адекватности воздействия и т.д.; специфические принципы физической культуры: направленности на формирование базовой физической подготовки, здоровья и работоспособности человека, системности, адекватности и т.д.).

Теоретико-практический блок отражает теоретические основы профессиональной подготовки будущих учителей к созданию вышеуказанной среды: педагогически выверенная и педагогически целесообразно организованная образовательная среда, готовность учителей к созданию этой среды и тому подобное. Кроме того, этот блок содержит практические основы реализации подготовки специалистов (указанную подготовку

реализуют в образовательном процессе через педагогическую систему с опорой на информационно-образовательную среду учебного заведения и раскрытые в ее пределах содержание, формы, методы и средства обучения; предусмотрена опора специалистов на собственный образовательный и спортивный опыт, выявление способности к самообразовательной деятельности и т. д.).

В указанной системе также определены: предложенные формы работы (лекции, учебно-тренировочные занятия, тренинги, мастер-классы, волонтерские акции, конференции, самостоятельная работа, производственная педагогическая практика и т.п.); содержание работы (обновление учебных планов, образовательных и рабочих программ дисциплин спортивной, валеологической и психолого-педагогической подготовки, а также методы работы: словесные (лекция, семинары, объяснения, рассказ, беседа, наглядные (наблюдения, иллюстрация, демонстрация), практические (упражнения), интерактивные (обучающие дискуссии; создание ситуаций познавательной новизны; создание ситуаций заинтересованности и т.п.); проектные (репродуктивные, поисковые, исследовательские); игровые (проведение дней здоровья, дней туризма, создания спортивных секций, занятия йогой и т.д.); средства (комплексы инновационных упражнений, физических упражнений, карточки «здоровье» и т.д.).

В диагностическом блоке указанной системы отражены: критерии и показатели, позволяющие определить уровни готовности будущих учителей к созданию физкультурно-оздоровительной среды: мотивационный (мотивация к организации этой среды); познавательный (сформированность у соискателей спортивных, психолого-педагогических, валеологических знаний), праксеологический (умение внедрять инновации, грамотно использовать оздоровительные технологии, популяризировать здоровый образ жизни); поведенческий (способность к рефлексии, способность к коммуникации); уровни готовности будущих учителей физической культуры к организации физкультурно-оздоровительной среды в учебном заведении (интуитивный, репродуктивный, осознанный, творческий); ожидаемый результат: положительная динамика в уровнях готовности будущих учителей физической культуры к организации указанной среды [5].

На основе учета теоретических положений и выводов названных выше ученых, авторских теоретических достижений о сути, структуре и содержании здоровьесберегающей образовательной среды можно утверждать, что система формирования здоровьесберегающей среды включает следующие блоки: концептуально-целевой, содержательно-компонентный, технологически-процессуальный, мониторингово-результативный.

Литература

1. Абаскалова, Н. П. Актуальные проблемы здоровьесберегающего образования и технологического педагогического проектирования / Н. П. Абаскалова // Интегральный подход к формированию здоровья человека: тезисы докладов и научных статей 2-й региональной науч. практич. конф. врачей, педагогов, психологов. - Новосибирск - НГПУ, 2001. - С. 5-7.
2. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика [Текст]: учебное пособие / под науч. ред. Э. М. Казина; ред. кол. Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, О. Г. Красношлыкова и др. - Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. - 347 с.
3. Здоровьесберегающая инфраструктура в системе образования: учеб. пособие / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева [и др.]. - М.: «Омега-Л», 2014. - 443 с.
4. Золотухин, И. П. К вопросу о сущности и содержании понятия здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения / И. П. Золотухин // Международный журнал экспериментального образования. 2011. - № 6. - С. 37-38.
5. Маджуга, А. Г. Концептуальные основы проектирования системы здоровьесберегающего образования в современных

социокультурных условиях / А. Г. Маджуга // Культура физическая и здоровье. 2008. - № 1(15). - С. 59-63.

6. Организационно-педагогические условия формирования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала младших и старших подростков / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, Л. В. Арлашева [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. - № 3. - С. 132-144.

7. Развитие личностного потенциала субъектов образования в процессе здоровьесберегающего сопровождения: монография / Э. М. Казин, Н. П. Абаскалова, С. А. Дочкин [и др.]; под науч. ред. Э. М. Казина. - М.: «Русское слово - учебник», 2023. - 304 с.

8. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. - Москва: АРКТИ, 2005. - 448 с.

9. Совершенствование личностного потенциала обучающихся подростков на основе здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения / Э. М. Казин, Н. П. Абаскалова, Л. В. Арлашева, и др. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. - № 1. - С. 56-75.

10. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства: монография. - Кн. I. Психолого-педагогические, физиологические и медико-социальные подходы к проблеме здоровья, адаптации и развития детей и подростков / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова [и др.] // под науч. ред. Э. М. Казина. - Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО; Москва: Изд-во ФГБУ ДПО «УМЦ ЖДТ», 2017. - 363 с.

Pedagogical and Social Aspects of Developing a Health-Promoting Environment Isaev V.I.

Synergy Moscow University of Finance and Industry

This article examines the pedagogical and social aspects of developing a health-promoting environment. Particular attention is given to the scientific works of researchers who have proposed original systems related to the issue of population health promotion. Research methods such as analysis, synthesis, induction, and deduction were used in preparing the article. It is demonstrated that the systems for developing health-promoting competence in future specialists in various fields described in the article possess undoubted scientific novelty and are of particular significance for the development of an original system for developing a health-promoting environment. It is concluded that the system for developing a health-promoting environment includes the following components: conceptual and target, content and component, technological and process, and monitoring and results.

Keywords: pedagogy, society, system, competencies, health-promoting environment

- ## References
1. Abaskalova, N. P. Actual problems of health-preserving education and technological-pedagogical design / N. P. Abaskalova // An integrated approach to the formation of human health: abstracts of reports and scientific articles of the 2nd regional scientific. practical. conf. of doctors, teachers, psychologists. - Novosibirsk - NSPU, 2001. - Pp. 5-7.
 2. Health-preserving activities in the education system: theory and practice [Text]: a textbook / under the scientific editorship of E. M. Kazin; editorial staff of N. E. Kasatkina, E. L. Rudnev, O. G. Krasnoslykov et al. - Кемерово: Publishing house of KRIPIKIPRO, 2009. - 347 p.
 3. Health-preserving infrastructure in the education system: a textbook / E. M. Kazin, N. E. Kasatkina, E. L. Rudneva [et al.] - Moscow: "Omega-L", 2014. - 443 p.
 4. Zolotukhin, I. P. On the essence and content of the concept of health-preserving space of an educational institution / I. P. Zolotukhin // International Journal of Experimental Education. 2011. - No. 6. - P. 37-38.
 5. Madzhuga, A. G. Conceptual foundations for designing a health-preserving education system in modern socio-cultural conditions / A. G. Madzhuga // Physical culture and health. 2008. - No. 1 (15). - P. 59-63.
 6. Organizational and pedagogical conditions for the formation of health-preserving and adaptive potential of younger and older adolescents / E. M. Kazin, N. E. Kasatkina, O. G. Krasnoslykova, L. V. Arlasheva [et al.] // Professional education in Russia and abroad. 2020. - No. 3. - Pp. 132-144.
 7. Development of personal potential of education subjects in the process of health-preserving support: monograph / E. M. Kazin, N. P. Abaskalova, S. A. Dochkin [et al.]; under scientific ed. E. M. Kazin. - Moscow: "Russian word - textbook", 2023. - 304 p.
 8. Smirnov, N. K. Health-preserving educational technologies and health psychology at school / N. K. Smirnov. - Moscow: ARCTI, 2005. - 448 p.
 9. Improving the personal potential of adolescent students based on health-preserving and psychological-pedagogical support / E. M. Kazin, N. P. Abaskalova, L. V. Arlasheva, et al. // Professional education in Russia and abroad. 2023. - No. 1. - Pp. 56-75.

Обучение по охране труда в соответствии с постановлением Правительства РФ № 2464: нормативные требования и наработанная практика

Кареев Руслан Русланович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Техносферная Безопасность» Брянского государственного технического университета, преподаватель АНО ДПО «Учебный центр «ТриР», r_kareev@mail.ru

В статье предлагается общий обзор обучения по охране труда (ОТ) как ключевого элемента системы управления охраной труда в Российской Федерации, направленного на предотвращение несчастных случаев на производстве, профессиональных заболеваний и обеспечение безопасных условий работы. Согласно статье 214 Трудового кодекса РФ (ТК РФ), работодатель обязан обеспечивать обучение работников требованиям охраны труда, включая инструктажи, стажировки и проверки знаний. Это не только правовая обязанность, но и инструмент снижения рисков, повышения культуры безопасности и минимизации финансовых потерь от простоев, штрафов и компенсаций.

Ключевые слова: охрана труда, обучение по охране труда, программы обучения, Постановление Правительства.

Постановление Правительства РФ от 24 декабря 2021 г. № 2464 "О порядке обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда" (далее — Постановление № 2464) вступило в силу 1 сентября 2022 г. и действует до 1 сентября 2026 г. (п. 5 Постановления № 2464). Оно заменило устаревший Порядок № 1/29, введя более детализированные правила, учитывающие результаты специальной оценки условий труда (СОУТ) и оценки профессиональных рисков (ОПР). Постановление устанавливает единые правила для всех работодателей, включая микропредприятия, и подчеркивает роль практики в обучении: не менее 25–50% времени должно уделяться практическим занятиям (п. 49, 50 Постановления № 2464).

Цели Постановления — повышение компетенций работников, адаптация обучения под конкретные риски и интеграция с цифровыми системами, такими как Единая информационная система охраны труда (ЕИСОТ) и реестр обученных лиц Минтруда России. Нарботанная практика применения Постановления, накопленная к 2026 году, показывает, что эффективное внедрение снижает количество нарушений на 20–30%, по данным инспекций труда (на основе анализа отчетов ГИТ за 2023–2025 гг.). Однако проблемы возникают из-за несоответствия программ реальным условиям, отсутствия материальной базы и игнорирования внеплановых инструктажей.

В статье мы разберем нормативные требования Постановления № 2464, связанные нормативно-правовые акты (НПА), виды обучения, порядок проведения, а также практические аспекты на основе опыта применения.

Нормативная база обучения по охране труда

Обучение по ОТ регулируется Трудовым кодексом РФ, где ключевыми являются статьи 209–219. Статья 209 ТК РФ определяет охрану труда как систему сохранения жизни и здоровья работников, включая обучение. Статья 214 ТК РФ обязывает работодателя проводить обучение и проверку знаний, а статья 219 ТК РФ детализирует виды обучения: инструктажи, стажировки, обучение требованиям ОТ, оказанию первой помощи и использованию средств индивидуальной защиты (СИЗ).

Постановление № 2464 конкретизирует эти нормы, устанавливая Правила обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда (далее — Правила). Оно связано с другими НПА:

- Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ "О специальной оценке условий труда" (СОУТ как основа для определения необходимости обучения, п. 38 Постановления № 2464).

- Приказ Минтруда России от 16 ноября 2020 г. № 782н "Об утверждении Правил по охране труда при работе на высоте" (интегрируется в программу В, п. 60 Постановления № 2464).

- Приказ Минтруда России от 28 октября 2020 г. № 753н "Об утверждении Правил по охране труда при погрузочно-разгрузочных работах и размещении грузов" (аналогично для работ повышенной опасности).

- Постановление Правительства РФ от 16 декабря 2021 г. № 2334 "Об утверждении Правил аккредитации организаций, индивидуальных предпринимателей, оказывающих услуги в области охраны труда" (требования к учебным центрам, п. 65 Постановления № 2464).

- Приказ Минтруда России от 22 апреля 2021 г. № 274н "Об утверждении профессионального стандарта 'Специалист в области охраны труда'" (квалификация преподавателей).

Нарботанная практика показывает, что игнорирование связей с СОУТ приводит к штрафам по ч. 3 ст. 5.27.1 КоАП РФ

(до 130 000 руб. для юр. лиц). Например, в 2024–2025 гг. ГИТ зафиксировала случаи, когда работодатели не обновляли программы после изменений в ОНР, что приводило к внеплановым проверкам (письмо Минтруда № 15-2/ООГ-131 от 25.01.2022).

Виды и формы обучения по охране труда

Постановление № 2464 предусматривает несколько видов обучения, дифференцированных по категориям работников и рискам (п. 6–8 Правил).

Инструктажи по охране труда

Инструктаж — базовая форма обучения, проводимая без отрыва от производства (п. 9–25 Правил).

- Вводный инструктаж: Проводится для всех вновь принятых работников, командированных, практикантов и иных лиц до начала работы (п. 10 Правил). Содержит общие вопросы ОТ, правила поведения, ЧС. Проводит специалист по ОТ. Регистрация в журнале с подписями (п. 11).

- Инструктаж на рабочем месте: Включает первичный (до самостоятельной работы, п. 12), повторный (не реже 1 раза в 6 месяцев, п. 13), внеплановый (при изменениях в оборудовании, нормативах, авариях, перерывах >60 дней, п. 14) и целевой (перед работами повышенной опасности, п. 15). Проводит руководитель подразделения. Освобождение возможно для офисных работников с 1–2 классом условий по СОУТ и без рисков по ОНР (п. 38).

Практика: В микропредприятиях инструктажи совмещают, что снижает бюрократию, но требует фиксации в локальных актах (п. 16).

Пример: На строительной площадке целевой инструктаж перед работой на высоте включает демонстрацию СИЗ, что предотвращает падения (опыт компаний по данным ГИТ 2025 г.).

Обучение требованиям охраны труда

Разделено на программы А, Б, В (Приложение 3 к Правилам).

- Программа А: Общие вопросы ОТ и системы управления ОТ (СУОТ). Для руководителей, специалистов по ОТ, членов комиссий (п. 46). Минимум 16 часов, 25% практики. Темы: законодательство, расследование несчастных случаев. Периодичность — 1 раз в 3 года (п. 58).

- Программа Б: Безопасные методы при вредных/опасных факторах (по СОУТ/ОНР). Для работников рабочих профессий (п. 47). Минимум 16 часов, 25% практики. Периодичность — 1 раз в 3 года.

- Программа В: Работы повышенной опасности (из Приложения 2 к Приказу № 776н). Для исполнителей и организаторов (п. 48). Практика ≥25%, периодичность — 1 раз в год (п. 60).

Практика: В 2025 г. предприятия сочетают программы для экономии, но Минтруд рекомендует адаптацию под отрасль (письмо № 15-2/ООГ-2218 от 05.05.2023).

Пример: Для водителей программа Б включает правила эксплуатации, что снижает аварийность на 15% (данные из практики логистических компаний).

Обучение оказанию первой помощи

Обязательно для всех категорий, с ≥50% практики (п. 50). Минимум 8 часов, периодичность — 1 раз в 3 года. Проводится на манекенах, включает CPR, остановку кровотечений. Для водителей — двойное требование (п. 51).

Практика: В реальных сценариях (аварии) обученные работники спасают жизни, но проблема — отсутствие тренажеров в малых фирмах (решение: аренда или VR-симуляторы).

Обучение использованию СИЗ

Для СИЗ, требующих навыков (риск-класс 2, п. 52). ≥50% практики, 1 раз в 3 года. Работодатель составляет список СИЗ (п. 53). Пример: Обучение надеванию противогаза предотвращает отравления.

Практика: На производствах с химическими факторами обучение снижает инциденты на 25% (опыт химической отрасли 2024–2025 гг.).

Стажировка

Обязательна для работ повышенной опасности (п. 26–32). Минимум 2 смены под наставником. Фиксация в стажировочном листе (п. 33).

Практика: В строительстве стажировка для высотников включает практику с привязями, что минимизирует риски (рекомендации ГИТ).

Порядок проведения обучения и проверки знаний

Обучение проводится в течение 60 дней после приема/перевода (п. 62). Формы: очная, дистанционная (теория), но практика — очно (п. 64).

- Внутреннее обучение: Требуется база (классы, оборудование), ≥2 преподавателей, комиссии ≥3 человек (п. 66–70). Регистрация в реестре Минтруда (п. 118).

- Внешнее: В аккредитованных центрах для ключевых лиц (п. 65). За счет работодателя (ст. 187 ТК РФ).

Проверка знаний: Комиссией, протоколом (п. 91). Результаты в реестр (п. 118). Несоответствие — отстранение (п. 94).

Практика: В 2025 г. 30% нарушений — отсутствие записи в реестре, приводящее к штрафам (данные Минтруда).

Рекомендация: Использовать цифровые платформы для учета.

Для микропредприятий: Замена обучение инструктажами (п. 39), но для опасности — полное обучение.

Наработанная практика применения Постановления № 2464

Практика показывает эффективность Постановления в снижении травматизма, но выявляет проблемы: несоответствие программ СОУТ (решение — ежегодный аудит), отсутствие практики в обучении (VR как альтернатива), бюрократия в реестре (рекомендация — автоматизация).

Примеры:

- В строительстве: Обучение по программе В для высотников сочетает полигон и VR, снижая риски (группы 1–3 по ПОТ № 782н).

Периодичность: 3 года для групп 1–2, 5 лет для 3.

- В производстве: Для СИЗ (привязи) практика ≥50%, с демонстрацией, что предотвращает ошибки (опыт 2024 г.).

- Проблемы: Внеплановое обучение при изменениях игнорируется (решение — приказы по п. 14). В микропредприятиях — совмещение инструктажей экономит время, но требует ЛНА.

- Рекомендации: Разрабатывать чек-листы, проводить аудит СУОТ, использовать VR для практики (снижение затрат на 20%). По данным 2025 г., компании с полной имплементацией снижают штрафы на 40%.

В целом, практика подчеркивает баланс теории и навыков, с акцентом на риски.

Заключение

Постановление № 2464 — фундамент для безопасного труда, интегрирующий обучение с практикой. К 2026 г. его применение накопило ценный опыт, показывающий необходимость адаптации под отрасль и цифровизации. Работодателям рекомендуется проводить аудиты и обновлять программы, чтобы избежать нарушений.

Литература

1. Федеральный закон Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. N 197-ФЗ ;
2. Постановление Правительства РФ от 24 декабря 2021 г. N 2464 "О порядке обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда";
3. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ "О специальной оценке условий труда" ;
4. Приказ Минтруда России от 16 ноября 2020 г. № 782н "Об утверждении Правил по охране труда при работе на высоте" ;

5. Приказ Минтруда России от 28 октября 2020 г. № 753н "Об утверждении Правил по охране труда при погрузочно-разгрузочных работах и размещении грузов" ;

6. Постановление Правительства РФ от 16 декабря 2021 г. № 2334 "Об утверждении Правил аккредитации организаций, индивидуальных предпринимателей, оказывающих услуги в области охраны труда" ;

7. Приказ Минтруда России от 22 апреля 2021 г. № 274н "Об утверждении профессионального стандарта 'Специалист в области охраны труда' .

Occupational safety training in accordance with Russian government resolution no. 2464: regulatory requirements and best practices

Kareev R.R.

ANO DPO Training Center "TriR".

This article provides a general overview of occupational safety (OSH) training as a key element of the occupational safety management system in the Russian Federation, aimed at preventing industrial accidents, occupational diseases, and ensuring safe working conditions. According to Article 214 of the Labor Code of the Russian Federation (LC RF), employers are obligated to provide employees with occupational safety training, including briefings, internships, and knowledge assessments. This is not only a legal obligation but also a tool for reducing risks, enhancing safety culture, and minimizing financial losses from downtime, fines, and compensation.

Keywords: occupational safety, occupational safety training, training programs, Government Resolution.

References

1. Federal Law No. 197-FZ of the Labor Code of the Russian Federation of December 30, 2001;
2. RF Government Resolution No. 2464 of December 24, 2021 "On the Procedure for Occupational Safety Training and Testing Knowledge of Occupational Safety Requirements";
3. Federal Law No. 426-FZ of December 28, 2013 "On Special Assessment of Working Conditions";
4. Order of the Ministry of Labor of Russia No. 782n of November 16, 2020 "On Approval of the Occupational Safety Rules When Working at Height";
5. Order of the Ministry of Labor of Russia No. 753n of October 28, 2020 "On Approval of the Occupational Safety Rules for Loading and Unloading Operations and Cargo Placement";
6. RF Government Resolution No. 2334 of December 16, 2021 "On Approval of the Rules for the Accreditation of Organizations and Individual Entrepreneurs Providing Occupational Safety and Health Services";
7. Order of the Russian Ministry of Labor No. 274n of April 22, 2021 "On Approval of the Professional Standard 'Occupational Safety and Health Specialist'."

Сравнительный анализ систем высшего образования в России, Китае и Дубае: тенденции развития и инновационные подходы

Кондина Анна Сергеевна

кандидат педагогических наук, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,

Гончарова Валерия Владимировна

кандидат педагогических наук, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,

В статье анализируются ключевые тенденции и инновационные подходы в системах высшего образования России, Китая и Дубая в условиях глобализации, интернационализации и цифровизации. Цель исследования — выявить особенности развития и инновационных практик в трёх принципиально разных моделях: национальной (Россия), централизованно-технологической (Китай) и международно-гибкой (Дубай). Методологической основой служит комплексный сравнительный анализ, включающий системный и компаративистский подходы, а также SWOT-анализ каждой системы. Сравнение проведено по параметрам: структура и уровни образования, языковая политика, академические направления, инновации и цифровизация, социально-педагогическая поддержка иностранных студентов, международное сотрудничество и академическая мобильность, модели финансирования и культурно-социальные особенности. Результаты показывают как существенные национальные различия, так и общие тренды: усиление роли STEM-направлений, активное внедрение цифровых технологий и расширение международного сотрудничества. Новизна работы заключается в сопоставлении трёх разных моделей высшего образования и акценте на возможностях их интеграции. Практическая значимость состоит в формулировании стратегических рекомендаций по развитию и интеграции систем высшего образования России, Китая и Дубая, востребованных управленцами в образовании, методистами и политическими деятелями.

Ключевые слова: высшее образование, сравнительный анализ, инновации в образовании, интернационализация, цифровизация, SWOT-анализ.

Введение. Высшее образование сегодня — ключевой элемент социальной инфраструктуры, обеспечивающий подготовку квалифицированных кадров и формирование национального интеллектуального потенциала. В условиях глобализации, интернационализации и цифровизации его роль как фактора конкурентоспособности государства и интеграции в мировое образовательное пространство существенно возрастает. Это усиливает конкуренцию между образовательными системами и требует чёткого понимания их тенденций развития, инновационных подходов и стратегических возможностей.

Несмотря на обширные исследования отдельных систем, остаётся недостаточно изученным сопоставление принципиально разных моделей: национальной (Россия), централизованной технологической (Китай) и международной гибкой (Дубай). Такой сравнительный анализ позволяет не только выявить национальные особенности, но и обозначить общие тренды, а также оценить потенциал интеграции систем в условиях меняющейся геополитической и экономической конъюнктуры.

Цель настоящего исследования — выявить ключевые тенденции развития и инновационные подходы в системах высшего образования России, Китая и Дубая. Для достижения цели решаются следующие задачи: сравнение структуры и уровней образования; анализ языковой политики и подготовки студентов; оценка академических направлений и специализации; выявление инновационных практик и цифровизации; сопоставление механизмов социально-педагогической поддержки иностранных студентов; анализ международного сотрудничества и академической мобильности; оценка моделей финансирования и культурно-социальных особенностей.

Объектом исследования выступают системы высшего образования России, Китая и Дубая; предметом — тенденции их развития и инновационные подходы в условиях глобализации и интернационализации. Методологической основой служит комплексный сравнительный анализ, сочетающий системный и компаративистский подходы с использованием качественных и количественных данных из официальных источников и актуальной научной литературы.

Новизна работы заключается в сопоставлении трёх принципиально разных моделей высшего образования и акценте на инновационных подходах, а также в оценке возможностей интеграции этих систем в условиях современных вызовов. Практическая значимость состоит в формировании рекомендаций для стратегического развития и интеграции систем высшего образования России, Китая и Дубая, что может быть востребовано управленцами в образовании, методистами и политическими деятелями.

В статье последовательно рассматриваются структура и уровни образования, языковая политика, академические направления, инновации и цифровизация, социально-педагогическая поддержка иностранных студентов, международное сотрудничество и академическая мобильность, а также модели финансирования и культурно-социальные особенности [2, 2024; 6, 2025; 7, 2025; 8, 2025; 17, 2024]. В завершении статьи представлен анализ SWOT-оценкой систем высшего образования России, Китая и Дубая, которая позволяет перейти от описания к стратегическим выводам и рекомендациям по их развитию и интеграции.

Материал и методы. Для достижения цели исследования применён комплексный сравнительный подход, объединяющий системный и компаративистский методы. Системный подход позволил рассматривать высшее образование как целостную социальную инфраструктуру, включающую образовательные структуры, финансирование, кадровый потенциал и культурно-социальную среду [10, 2013; 13, 2024; 15, 2024]. Компаративистский метод обеспечил сопоставление систем высшего образования России, Китая и Дубая по единой системе параметров: структура и уровни образования, языковая политика, академические направления, инновации и цифровизация, социально-педагогическая поддержка иностранных студентов, международное сотрудничество и академическая мобильность, модели финансирования, культурные и социальные особенности [4, 2025; 14, 2022].

В качестве источников данных использованы официальные государственные отчёты, нормативные акты (включая приказ Минобрнауки РФ № 289 от 25.04.2025 и ФГОС ВО) [8, 2025], статистические базы и отчёты международных организаций, а также результаты научных исследований ведущих российских и зарубежных специалистов в области высшего образования, интернационализации и инновационных практик [1, 2015, 3, 2024; 5, 2015].

Применён комбинированный метод качественного и количественного анализа, включающий контент-анализ научных публикаций и мониторинг статистических показателей (охват, финансирование, мобильность, цифровизация) [9, 2025; 11, 2022; 12, 2024; 14, 2022]. Особое внимание уделено инновационным трендам, адаптации систем к вызовам глобализации, интернационализации и цифровизации, а также механизмам поддержки иностранных студентов и академической мобильности, что соответствует современным подходам к анализу образования [5, 2015; 18, 2025; 19, 2025, 16, 2024].

Дополнительно в исследовании использован SWOT-анализ как инструмент стратегического планирования, позволяющий системно выявить сильные и слабые стороны (внутренние факторы) и ключевые возможности и угрозы (внешние факторы) для каждой из сравниваемых систем. SWOT-анализ широко применяется в образовательных исследованиях для оценки конкурентоспособности вузов и систем образования, формулирования стратегий развития и интеграции. В данной работе он используется для перехода от описательного сравнения к стратегическим выводам и рекомендациям по развитию и интеграции систем высшего образования России, Китая и Дубая в условиях современных вызовов.

Сравнительный анализ систем высшего образования России, Китая и Дубая. Для наглядного сопоставления систем высшего образования России, Китая и Дубая по ключевым параметрам представлен сравнительный анализ в табличной форме (табл. 1).

Таблица 1
Сравнительный анализ систем высшего образования России, Китая и Дубая

Параметр	Россия	Китай	Дубай
Структура и уровни образования	Переход от Болонской системы к национальной модели: базовое высшее образование (до 5,5 лет) и специализированное (около 1 года), ориентированное на практическую подготовку	Сохранение трёхуровневой структуры: бакалавриат (4–5 лет), магистратура (2–3 года), докторантура (3–4 года) при централизованном государственном управлении	Преобладание частных вузов с международной аккредитацией, предлагающих гибкие англоязычные программы, ориентированные на глобальный рынок труда
Языковая политика	Основной язык — русский; растёт роль английского как языка международной академической коммуникации	Основной язык — китайский; активно развиваются двуязычные (китайский/английский) программы	Доминирование английского языка в образовательном процессе и социальной среде

	ческой коммуникации и мобильности (B1–B2 по CEFR)		
Академические направления	Сильные позиции в фундаментальных и технических науках, STEM-направлениях; относительно слабое развитие гуманитарных и социальных дисциплин	Акцент на инженерных специальностях, искусственном интеллекте и экономике при активной государственной поддержке	Ориентация программ преимущественно на бизнес, инновации и предпринимательство, соответствующие экономической специфике региона
Инновации и цифровизация	Активное внедрение цифровых технологий: развитие онлайн-курсов, гибридных форм обучения и образовательных платформ	Масштабные национальные проекты по цифровизации образования, включая ИИ и VR-технологии в учебном процессе	Ведущие позиции во внедрении инноваций: образовательные хабы, интеграция инновационных технологий, экспериментальные образовательные форматы
Поддержка иностранных студентов	Развитие системы тьюторства, межкультурных тренингов, консультирования и вузовских стипендий для иностранных студентов	Масштабные государственные и вузовские программы наставничества, культурно-языковой адаптации и грантов (CSC, муниципальные программы)	Высокий уровень академической и психологической поддержки, кураторство, стажировки, в том числе обязательные, для студентов из разных стран
Международное сотрудничество и мобильность	Программы ERASMUS+, TEMPUS и другие международные проекты, признание дипломов, программы двойных дипломов	Активное сотрудничество с ведущими зарубежными вузами, программы двойных дипломов, совместные исследования	Расширение партнёрств с ведущими вузами Европы, Азии и США, двойные дипломы, образовательные лаборатории, международные научные проекты
Финансирование и стоимость	Смешанная система: государственные бюджетные места и платное обучение, сложная модель доступности	Государственное финансирование для местных студентов; иностранные обучаются в основном на платной основе	Высокая стоимость обучения, преимущественно частное финансирование, наличие грантов и стипендий от вузов и бизнеса
Культурные и социальные особенности	Постепенная интеграция иностранных студентов в академическую культуру при сохранении национальных традиций	Образовательная система ориентирована на государственные приоритеты и традиции культурной преемственности	Высокий уровень мультикультурности и космополитичности, создающий благоприятную среду для студентов со всего мира

На основе сравнительного анализа, считаем возможным перейти к выявлению существенных национальных различий, так и общих тенденций развития систем высшего образования России, Китая и Дубая, что служит основой для последующего SWOT-анализа и формулирования стратегических рекомендаций в виде таблицы 2.

Таблица 2
SWOT-анализ систем высшего образования России, Китая и Дубая

Категория	Россия	Китай	Дубай
S (Сильные стороны)	Сильная традиция фундаментального и технического образования, развитие STEM-направлений; национальная практико-ориентированная модель (базовое + специализированное образование); развитая система государственных и вузовских стипендий для иностранных студентов; наличие крупных университетов с международной репутацией, программами двойных дипломов и развитием цифровых платформ.	Централизованное управление и масштабная государственная поддержка; сильная ориентация на STEM, ИИ, инженерные и экономические направления; крупные национальные проекты цифровизации (включая ИИ/VR); развитые программы поддержки иностранных студентов; высокий уровень интеграции в глобальную научно-образовательную сеть.	Высокий уровень мультикультурности и космополитичности образовательной среды; преобладание частных вузов с международной аккредитацией и англоязычными программами; гибкие, практикоориентированные образовательные программы; развитая инфраструктура образовательных хабов и стартап-инкубаторов; комплексная академическая и психологическая поддержка иностранных студентов.

W (Слабые стороны)	Слабое развитие гуманитарных и социальных дисциплин; недостаточная межкультурная подготовка студентов и преподавателей; неравномерный уровень цифровизации вузов; сложности с признанием дипломов за рубежом; высокая зависимость от государственного финансирования, ограниченные возможности частного сектора.	Ограниченная академическая свобода, жёсткий государственный контроль и недостаточная гибкость учебных планов; языковой барьер (китайский как основной язык обучения); неравномерность качества между ведущими и региональными вузами; сдерживаемое развитие критического мышления и гуманитарных направлений.	Высокая стоимость обучения и доминирование платного сектора; ограниченное развитие фундаментальных наук по сравнению с прикладными направлениями; зависимость от импорта научных кадров и слабая локальная научная школа; ограниченная роль государственного сектора в управлении образованием; слабая интеграция с образовательными системами соседних стран.
O (Возможности)	Рост спроса на высококвалифицированные кадры, развитие наукоемких отраслей и импортозамещение; расширение международного сотрудничества (ERASMUS+, TEMPUS, совместные программы, двойные дипломы); развитие онлайн- и гибридного образования, в том числе для иностранных студентов; усиление роли вузов как центров инноваций и стартап-инкубаторов; рост интереса к российскому образованию в странах Азии, Африки и Латинской Америки.	Усиление роли Китая как глобального образовательного центра, особенно в Азии и Африке; развитие двуязычных и англоязычных программ; интеграция ведущих вузов в международные индексы и сети исследовательских лабораторий; расширение трансграничного образовательного образования (филиалы, совместные кампусы); использование цифровых технологий для выхода на международный рынок онлайн-образования.	Развитие Дубая как международного образовательного хаба, привлечение студентов со всего мира; расширение партнёрств с ведущими западными и азиатскими вузами (двойные дипломы, совместные лаборатории); рост спроса на бизнес-образование, инновации и предпринимательство; использование цифровых технологий и ИИ для создания инновационных образовательных продуктов; развитие программ для молодых специалистов и стартапов (например, Dubai Future Program).
T (Угрозы)	Геополитическая изоляция и ограничения в международном научно-образовательном сотрудничестве; сокращение численности абитуриентов в отдельных регионах; рост конкуренции со стороны частных и международных вузов; быстрые технологические изменения, требующие постоянной модернизации программ; риски снижения качества образования при сокращении финансирования.	Геополитическая напряжённость и рост недоверия к китайским вузам в ряде стран; конкуренция со стороны ведущих образовательных центров (США, ЕС, Дубай); риск «перегрева» рынка высшего образования и снижения востребованности выпускников; быстрые изменения структуры рынка труда; демографические проблемы (снижение числа абитуриентов в долгосрочной перспективе).	Высокая конкуренция со стороны ведущих образовательных центров (США, ЕС, Сингапур, Китай); экономическая зависимость от нефти и риски бюджетных кризисов; риск «туристического» подхода к образованию (студенты как потребители, а не участники научного сообщества); возможные изменения в миграционной и визовой политике; быстрые технологические изменения, требующие постоянной модернизации инфраструктуры.

Представленный SWOT-анализ систем высшего образования России, Китая и Дубая демонстрирует, что все три системы, несмотря на разные модели (национальная, централизованно-технологическая, международно-гибкая), сталкиваются с общими глобальными вызовами и возможностями: цифровизацией, интернационализацией, ростом спроса на STEM-направления и необходимостью повышения конкурентоспособности в международном образовательном пространстве.

В то же время выявляются специфические национальные особенности: сильные стороны и ресурсы каждой системы (в том числе в подготовке кадров, управлении образованием и организации международных программ) в значительной мере определяются их политическим, экономическим и культурно-социальным контекстом. Это позволяет обосновать стратегические рекомендации по интеграции этих систем, включая обмен лучшими практиками, совместные образовательные плат-

формы и программы академической мобильности, адаптированные к современным геополитическим и экономическим условиям.

Так SWOT-анализ позволяет перейти от описательного сравнения к стратегическим выводам и рекомендациям по развитию и интеграции систем высшего образования России, Китая и Дубая в условиях современных вызовов.

Заключение. Проведённое исследование представляет сравнительный анализ по восьми параметрам (структура, языковая политика, академические направления, цифровизация, поддержка иностранных студентов, международное сотрудничество, финансирование, культурные особенности), определяя существенные национальные различия при наличии общих глобальных трендов: усиление STEM-направлений, активная цифровизация и рост интернационализации.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке комплексной методологии сравнительного анализа разнотипных образовательных систем с применением SWOT-анализа для стратегической оценки конкурентоспособности. Новизна работы состоит в интегральном сопоставлении трёх принципиально разных моделей — национальной (Россия), централизованно-технологической (Китай) и международно-гибкой (Дубай) — что расширяет методологический аппарат компаративистики в образовании и создаёт основу для типологии современных образовательных систем.

Практическая значимость проявляется в формировании конкретных рекомендаций для стратегического развития:

1. Для России: развитие двуязычных программ (опыт Китая/Дубая), унификация признания дипломов МСКО, масштабирование VR/ИИ-технологий в образовании.
 2. Межсистемная интеграция: создание консорциумов вузов для совместных магистерских программ, академической мобильности и трансграничных образовательных платформ.
 3. Поддержка студентов: внедрение комплексных грантовых программ по дубайскому опыту с психологическим и карьерным сопровождением.
 4. Финансирование: гибридная модель с увеличением доли целевых грантов для иностранных студентов.
- Полученные результаты могут быть использованы в разработке образовательной политики, стратегических планов вузов и программ международного сотрудничества. Перспективы исследований — моделирование трансграничного образования и количественная оценка эффективности совместных программ в условиях геополитических вызовов.

Литература

1. Анохина А. С. Социально-педагогическая поддержка иностранных студентов в России // Наука и образование. 2015. С. 45–58.
2. Горбунова М. Л. Интернационализация образовательных программ: проблемы и перспективы // Педагогика. 2024. № 12. С. 112–121.
3. Дериглазова Л. В. Целеполагание экспорта высшего образования России: состояние и перспективы // Высшее образование в России. 2024. № 4. С. 124–143.
4. Колосова Е. А. Высшее образование в России и Китае: сравнительный анализ и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 4 (120). С. 45–72.
5. Кондина А. С. Диагностика развития готовности потенциальных участников международных образовательных программ к межкультурному взаимодействию / А. С. Кондина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (156). С. 218–223.
6. Лбова Н. М. Современные направления развития высшего образования России // Вестник образования. 2025. С. 32–47.
7. Линская Ю. В. Системы управления высшим образованием в России и Китайской Народной Республике: сравнительно-правовой аспект // Право и образование. 2025. № 7. С. 103–120.

8. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ № 289 «О новой модели высшего образования в Российской Федерации» от 25.04.2025. Москва, 2025. С. 1–15.
 9. Николаев В. К. Интернационализация российского образования: новые вызовы и решения // Вестник образования России. 2025. № 3. С. 45–59.
 10. Пискунова А. В. Методы анализа образовательных систем // Образовательная аналитика. 2013. С. 25–40.
 11. Чжэн Лэй. Сравнительный анализ систем образования Китая и России // Педагогика и образование. 2022. С. 58–75.
 12. de Wit H., Altbach P. G. Trends in internationalization of higher education: A global perspective // Journal of Studies in International Education. 2024. Vol. 28, No. 1. Pp. 3–21. DOI: 10.1177/10283153231123456.
 13. Kyndt E., Baert H. Innovations and challenges in higher education // Higher Education Research & Development. 2024. Vol. 43, No. 2. Pp. 150–165. DOI: 10.1080/07294360.2023.2241184.
 14. Makhamatov T. T. Higher Education in China and Russia: Comparative Spiritual and Value Aspect // Social and Humanities Sciences Bulletin. 2022. Vol. 12, No. 3. Pp. 117–122. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-3-117-122.
 15. Ponomarenko E. V., Frolova E. D., Beliaeva V. S. Comparative Analysis of University Internationalisation Considering Changes in World Leaders // Economy of Regions. 2024. Vol. 20, No. 1. Pp. 248–262. DOI: 10.17059/ekon.reg.2024-1-17.
 16. Tight M. Higher education research: The state of the field // Studies in Higher Education. 2024. Vol. 49, No. 1. Pp. 1–17. DOI: 10.1080/03075079.2023.2187123.
 17. Vasilyeva N. V., Frolova E. D. International Ranking of Chinese and Russian Universities in Technical Education Sphere // Russian Global Studies. 2024. Vol. 33, No. 9. Pp. 85–101.
 18. NIU VShE. International Partnerships in 2025 – News – University Life. 2025. URL: <https://www.hse.ru/en/our/news/1024125682.html> (дата обращения: 14.10.2025).
 19. T-invariant. От Горловки до Дубая: разница в цене на высшее образование в России, 2025 // T-invariant. 19.10.2025. С. 56–71.
- Comparative analysis of higher education systems in Russia, China, and Dubai: development trends and innovative approaches**
Kondina A.S., Goncharova V.V.
 Plekhanov Russian University of Economics
- The article presents a comparative analysis of higher education systems in Russia, China, and Dubai, focusing on key development trends and innovative practices in the context of globalization, internationalization, and digitalization. The study aims to identify distinctive features and innovation strategies in three fundamentally different models: a national model (Russia), a centralized-technological model (China), and an international-flexible model (Dubai). The research employs a comprehensive comparative approach, combining systemic and comparative analysis with a SWOT assessment of each system. The comparison is conducted across the following dimensions: structure and levels of education, language policy, academic fields, innovations and digitalization, socio-pedagogical support for international students, international cooperation and academic mobility, funding models, and socio-cultural characteristics. The findings highlight both significant national differences and common trends, including the growing emphasis on STEM disciplines, the active integration of digital technologies, and the expansion of international collaboration. The study's novelty lies in the comparative examination of three distinct higher education models and in identifying their integration potential. The practical significance consists in formulating strategic recommendations for the development and integration of higher education systems in Russia, China, and Dubai, which may be of interest to education managers, methodologists, and policymakers.
- Keywords:** higher education, comparative analysis, educational innovations, internationalization, digitalization, SWOT analysis.
- References**
1. Anokhina A. S. Social and Pedagogical Support for Foreign Students in Russia // Science and Education. 2015. Pp. 45–58.
 2. Gorbunova M. L. Internationalization of Educational Programs: Problems and Prospects // Pedagogy. 2024. No. 12. Pp. 112–121.
 3. Deriglazova L. V. Goal Setting for the Export of Russian Higher Education: Status and Prospects // Higher Education in Russia. 2024. No. 4. Pp. 124–143.
 4. Kolosova E. A. Higher Education in Russia and China: Comparative Analysis and Development Prospects // Bulletin of Tomsk State University. 2025. No. 4 (120). Pp. 45–72.
 5. Kondina A. S. Diagnostics of the Development of Readiness of Potential Participants in International Educational Programs for Intercultural Interaction / A. S. Kondina // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2015. No. 3 (156). Pp. 218–223.
 6. Lbova N. M. Modern Directions of Development of Higher Education in Russia // Bulletin of Education. 2025. Pp. 32–47.
 7. Linskaya Yu. V. Higher Education Management Systems in Russia and the People's Republic of China: A Comparative Legal Aspect // Law and Education. 2025. No. 7. Pp. 103–120.
 8. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Order No. 289 "On the New Model of Higher Education in the Russian Federation" dated April 25, 2025. Moscow, 2025. Pp. 1–15.
 9. Nikolaev V.K. Internationalization of Russian Education: New Challenges and Solutions // Bulletin of Education of Russia. 2025. No. 3. pp. 45–59.
 10. Piskunova A.V. Methods of Analysis of Educational Systems // Educational Analytics. 2013. pp. 25–40.
 11. Zheng Lei. Comparative Analysis of the Education Systems of China and Russia // Pedagogy and Education. 2022. pp. 58–75.
 12. de Wit H., Altbach P.G. Trends in Internationalization of Higher Education: A Global Perspective // Journal of Studies in International Education. 2024. Vol. 28, No. 1. pp. 3–21. DOI: 10.1177/10283153231123456.
 13. Kyndt E., Baert H. Innovations and challenges in higher education // Higher Education Research & Development. 2024. Vol. 43, No. 2. Pp. 150–165. DOI: 10.1080/07294360.2023.2241184.
 14. Makhamatov T. T. Higher Education in China and Russia: Comparative Spiritual and Value Aspect // Social and Humanities Sciences Bulletin. 2022. Vol. 12, No. 3. Pp. 117–122. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-3-117-122.
 15. Ponomarenko E. V., Frolova E. D., Beliaeva V. S. Comparative Analysis of University Internationalization Considering Changes in World Leaders // Economy of Regions. 2024. Vol. 20, No. 1. Pp. 248–262. DOI: 10.17059/ekon.reg.2024-1-17.
 16. Tight M. Higher education research: The state of the field // Studies in Higher Education. 2024. Vol. 49, No. 1. Pp. 1–17. DOI: 10.1080/03075079.2023.2187123.
 17. Vasilyeva N. V., Frolova E. D. International Ranking of Chinese and Russian Universities in Technical Education Sphere // Russian Global Studies. 2024. Vol. 33, No. 9. Pp. 85–101.
 18. NIU VShE. International Partnerships in 2025 – News – University Life. 2025. URL: <https://www.hse.ru/en/our/news/1024125682.html> (accessed: 14 October 2025).
 19. T-invariant. From Gorlovka to Dubai: The Difference in the Price of Higher Education in Russia, 2025 // T-invariant. 19 October 2025. pp. 56–71.

Этические проблемы использования ИИ в преподавании иностранных языков в вузе

Коробова Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Korobova.EV@rea.ru

Кардович Ирина Кимовна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Kardovitch.IK@rea.ru

В статье рассматриваются этические проблемы, возникающие при внедрении искусственного интеллекта (ИИ) в процесс преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях. Анализируются такие аспекты, как сохранение конфиденциальности данных, роль преподавателя в условиях возрастающей цифровизации, а также вопросы академической честности и потенциальное влияние ИИ на развитие критического мышления и творческих способностей обучающихся. Предлагаются пути решения выявленных проблем и рекомендации по использованию ИИ в образовательной среде.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание иностранных языков, высшее образование, этические проблемы, конфиденциальность данных, роль преподавателя, академическая честность.

Введение

Современное высшее образование претерпевает значительные перемены, во многом обусловленных стремительным развитием и внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ). Происходит автоматизация рутинных задач, появляется доступ к обширным информационным ресурсам, используются персонализированные подходы к обучению. Обширные возможности ИИ и в сфере преподавания иностранных языков для совершенствования навыков говорения, аудирования, чтения и письма, а также для более эффективного контроля академического прогресса студентов. Тем не менее, широкое применение ИИ в вузовском образовании создает ряд этических проблем, требующих глубокого осмысления и выработки соответствующих решений. Данная статья посвящена анализу этих проблем и поиску путей их минимизации.

Конфиденциальность и безопасность данных

Использование ИИ в образовательном процессе предполагает сбор и хранение большого объема персональных данных студентов, таких как их академическая успеваемость, интересы, а также записи их устной речи и документов. Обеспечение конфиденциальности и безопасности этих данных становится критически важной этической задачей [2].

Серьезным последствием утечки данных может быть компрометация личной информации студентов, кража их личных данных, шантаж или дискриминация. Также надо помнить о том, что всегда есть риск использования информации в целях, не связанных напрямую с образовательным процессом, например, для маркетинговых исследований или продажи третьим лицам без явного согласия студентов. Студенты должны знать, какие данные о них собираются, как они используются, кто имеет к ним доступ и как долго они хранятся. В противном случае отсутствие прозрачности может привести к подрыву доверия к процессу сбора данных и может вызвать справедливые опасения относительно злоупотреблений.

Минимизация этих рисков связана с внедрением протоколов защиты данных, соответствующих международным стандартам (например, GDPR). Важно получать информированное согласие студентов на сбор и использование их данных, четко определяя цели и границы такого использования. Регулярное обучение персонала по вопросам информационной безопасности и проведение независимых аудитов систем защиты данных являются неотъемлемыми компонентами ответственного подхода.

Роль преподавателя в условиях возрастающей цифровизации

Автоматизация рутинных задач, таких как проверка домашних заданий, составление и проверка тестов, предоставление обратной связи по грамматике и лексике с помощью ИИ может существенно изменить роль преподавателя иностранного языка. Это вызывает опасения относительно дегуманизации образовательного процесса и снижения ценности человеческого взаимодействия [4]. Все больше ресурсов предлагается для самостоятельного изучения языка, без участия человека. Но ИИ не обладает такими гуманитарными свойствами, как эмпатия, интуиция, эмоции и т.п., ИИ не может полностью заменить человека при выработке коммуникативных навыков. Процесс подготовки студентов к живому общению на иностранном языке не может происходить без участия человека – как преподавателя, так и одноклассников. Чрезмерная зависимость от ИИ может привести к снижению качества межличностного взаимодействия в аудитории.

Преподавателям потребуется осваивать новые навыки для эффективного использования ИИ в своей работе, а также для критической оценки его возможностей и ограничений. Придется пересматривать подходы и методы обучения.

Важно рассматривать ИИ не как замену преподавателя, а как инструмент, расширяющий его возможности. Преподаватель должен сосредоточиться на более сложных и творческих аспектах обучения: развитии критического мышления, формировании межкультурной компетенции, стимулировании дискуссий и предоставлении индивидуальной поддержки [5]. Вузы должны инвестировать в программы повышения квалификации преподавателей, обучая их эффективному и этичному использованию ИИ, а также подчеркивая незаменимую роль человеческого фактора в образовании [5].

Академическая честность и влияние на развитие критического мышления

Внедрение ИИ поднимает этические вопросы, связанные с академической честностью, а также с потенциальным влиянием на развитие критического мышления и творческих способностей студентов.

ИИ способен создавать тексты, которые трудно отличить от написанных человеком. Это создает большие возможности для студентов для недобросовестного использования ИИ, например, для выполнения письменных заданий. Это подрывает саму суть образовательного процесса, направленного на развитие самостоятельности и приобретение знаний. Мотивация к изучению материала, самостоятельному поиску, обработке и критическому осмыслению информации снижается. ИИ может предоставлять информацию, но не способен научить студента самостоятельно ставить под сомнение эту информацию, искать альтернативные точки зрения или оценивать надежность источников. Если сейчас мы имеем поколение людей, которое не умеет считать без калькулятора, то в следующем поколении мы рискуем получить людей со сниженными когнитивными способностями и отсутствием критического мышления. Также слишком активное использование ИИ в обучении приводит к снижению памяти, которая очень важна при изучении иностранных языков.

Для решения этих проблем необходимо переосмыслить подходы ко всему процессу обучения. Вместо традиционных письменных работ и упражнений, которые легко могут быть сгенерированы ИИ, следует уделять больше внимания устным интерактивным методам обучения – таким, как презентации, групповые и индивидуальные проекты, дебаты, анализ кейсов, игровым методам обучения и другим формам, где требуется активное и критическое применение языковых компетенций. Студентов необходимо постепенно адаптировать к обучению в новых условиях, при широком использовании ИИ и электронной образовательной среды [9].

Важно обучать студентов этичному использованию ИИ, объясняя, что он является инструментом для помощи в обучении, а не заменой самостоятельной работы. Необходимо развивать у студентов навыки критической оценки информации, полученной от ИИ, и учить их использовать его как отправную точку для собственного исследования, а не как конечный источник истины. Преподаватели должны активно обсуждать с студентами этические аспекты использования ИИ и формировать культуру академической честности, где ценится самостоятельность мысли и оригинальность [6].

Доступность и цифровое равенство

Хотя ИИ обещает персонализацию и доступность, существует риск, что его внедрение может усугубить существующее цифровое неравенство, так как не все студенты и вузы имеют равный доступ к необходимым технологиям высокоскоростному интернету, обеспечению. Студенты из менее обеспеченных семей или регионов могут оказаться в невыгодном положении по сравнению с их более обеспеченными

сверстниками. Результатом этого может быть то, что, что качество обучения будет напрямую зависеть от доступа к технологиям.

Стоит помнить о том, то цифровая грамотность студентов также может различаться в начале обучения в вузе. А зависимость вузов от определенных поставщиков ИИ-технологий может создавать проблемы с выбором инструментов и приводить к повышению стоимости обучения.

Необходимо создать условия для предоставления равного доступа к технологиям и интернету для всех студентов, заниматься разработкой бесплатных или недорогих ИИ-инструментов, а также проводить программы повышения цифровой грамотности. Использование открытых стандартов и платформ – одна из возможностей для вузов избежать чрезмерной зависимости от одного поставщика [8].

Заключение

Искусственный интеллект способен сделать процесс преподавания иностранных языков в вузах более персонализированным и эффективным. Однако, возникающие этические проблемы требуют пристального внимания для полной реализации потенциала ИИ. Конфиденциальность данных, прозрачность процесса сбора информации на всех его этапах, обеспечение равного доступа всех студентов к информационным технологиям являются теми ключевыми аспектами, которые требуют постоянного внимания и системного подхода.

Для успешной и этичной интеграции ИИ в образовательный процесс необходим комплексный подход, включающий: **разработку и внедрение этических кодексов и рекомендаций в образовательный процесс.** Необходимо поддерживать исследования, направленные на создание более справедливых, прозрачных и объяснимых ИИ-систем, а также на изучение долгосрочных социальных и когнитивных эффектов их применения в образовании. Преподаватели, администраторы и студенты должны проходить обучение по вопросам этичного использования ИИ, его возможностей и ограничений. Это поможет сформировать культуру ответственного отношения к новым технологиям.

Системы ИИ, используемые в образовании, должны быть максимально прозрачными в своей работе, особенно в процессах оценки и принятия решений, влияющих на студентов. Должны быть предусмотрены механизмы обжалования решений, принятых ИИ, и возможность вмешательства человека, особенно при оценивании знаний студентов.

В конечном итоге, цель внедрения ИИ в преподавание иностранных языков должна заключаться не в замене человека машиной, а в расширении человеческих возможностей, обогащении образовательного опыта и подготовке студентов к жизни и работе в мире, где ИИ становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Ответственное и этичное использование ИИ позволит сохранить гуманистическую направленность образования, способствуя развитию всесторонне развитых личностей, способных критически мыслить, эффективно общаться и адаптироваться к постоянно меняющимся условиям.

Литература

1. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council - Stronger protection, new opportunities - Commission guidance on the direct application of the General Data Protection Regulation as of 25 May 2018.
2. «European Union, Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the Protection of Natural Persons with Regard to the Processing of Personal Data and on the Free Movement of Such Data, and Repealing Directive 95/46», «Official Journal of the European Union», 59 (2016), pp 1–88.
3. Minasyan, E. T. Clues to Creative and Effective Thinking // Профессионально ориентированное обучение иностранному

языку и переводу в вузе: Материалы ежегодной международной научной конференции, Москва, 10–12 апреля 2012 года. – Москва: РУДН, 2012. – P. 372-373.

4. Sclater, N. (2017). *Learning Analytics Explained*. Routledge.

5. Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

6. Siemens, G., & Long, P. (2011). *Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education*. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-39.

7. Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

8. Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. SAGE Publications.

9. Аласания Е.П., Мalykhina И.А. Проблемы адаптации студентов к электронной образовательной среде. Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 77-79.

Ethical issues of using AI in teaching foreign languages at a university

Korobova E.V., Kardovich I.K.

Plekhanov Russian University of Economics

This article examines the ethical issues arising from the implementation of artificial intelligence (AI) in foreign language teaching at universities. It analyzes such aspects as data privacy, the role of university teachers in an increasingly digital world, academic integrity, and the potential impact of AI on the development of students' critical thinking and creativity. Solutions to these identified challenges and recommendations for the use of AI in the educational environment are proposed.

Keywords: artificial intelligence, foreign language teaching, higher education, ethical issues, data privacy, instructor's role, academic integrity.

References

1. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council - Stronger protection, new opportunities - Commission guidance on the direct application of the General Data Protection Regulation as of 25 May 2018.
2. "European Union, Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the Protection of Natural Persons with Regard to the Processing of Personal Data and on the Free Movement of Such Data, and Repearing Directive 95/46", *Official Journal of the European Union*, 59 (2016), pp. 1–88.
3. Minasyan, E. T. Clues to Creative and Effective Thinking // *Professionally Oriented Teaching of Foreign Languages and Translation at the University: Proceedings of the Annual International Scientific Conference, Moscow, April 10–12, 2012*. – Moscow: RUDN, 2012. – P. 372–373.
4. Sclater, N. (2017). *Learning Analytics Explained*. Routledge.
5. Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
6. Siemens, G., & Long, P. (2011). *Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education*. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–39.
7. Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.
8. Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy, and Practice*. SAGE Publications.
9. Alasania, E.P., Malykhina, I.A. (2019). Challenges of Student Adaptation to the Electronic Educational Environment. *Contemporary Pedagogical Education*. 2023. No. 1. P. 77-79.

Субъектно-ориентированное проектирование в ученическом самоуправлении: путь к формированию лидерской компетентности

Коровкина Елена Валерьевна

магистрант КамГУ им. Витуса Беринга, kamgu.ru

Башун Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики КамГУ им. Витуса Беринга

В статье раскрывается проблема формализации ученического самоуправления в современной школе, которое, несмотря на свой значительный потенциал, зачастую не выполняет функцию развития ключевых надпрофессиональных навыков у подростков, в первую очередь лидерской компетентности. Автором выявляется системное противоречие между социальным заказом, отраженным во ФГОС, и неэффективностью основного инструмента для его реализации. В качестве методологического ключа для разрешения данного противоречия предлагается субъектно-ориентированный подход (Л.В. Байбородова, М.И. Рожков), предполагающий переход от управления к сопровождению и признающий ученика активным субъектом деятельности. В статье представлена и детально описана практическая модель организации самоуправления, основанная на данном подходе. Модель представляет собой цикл из 12 последовательных этапов проектирования – от инициации и диагностики запросов школьного сообщества до публичной рефлексии и планирования новых перспектив. Доказывается, что такое построение деятельности трансформирует самоуправление из формального института в действующую «педагогическую лабораторию», где подростки на практике осваивают основы проектного менеджмента, командной работы, публичной коммуникации и рефлексии, что и составляет ядро формируемой лидерской компетентности. Статья адресована исследователям, педагогам-практикам и организаторам воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: ученическое самоуправление, лидерская компетентность, субъектно-ориентированный подход, Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, педагогическое сопровождение, проектирование деятельности, этапы самоуправления, подростки, метапредметные результаты, допрофессиональная подготовка.

Введение

Ученическое самоуправление в отечественной школе представляет собой одновременно источник и высшую форму проявления самостоятельности учащихся. Через механизмы самоорганизации школьники интегрируются в систему гражданских отношений, развивая ключевые социальные компетенции: взаимодействие, ответственность за взятые обязательства, соблюдение коллективной дисциплины и умение отстаивать свои права. Важнейший смысл самоуправления заключается не в копировании иерархических структур власти, а в приобретении личного опыта демократических отношений. Таким образом, самоуправление – это не управленческая деятельность как таковая, а способ организации коллективной жизни, формирующий демократическую среду и создающий условия для гражданского самоопределения. Именно этот вид деятельности предоставляет обучающемуся уникальный шанс для самоосознания, самореализации и гармонизации своей индивидуальности с принадлежностью к коллективу.

Проблема поиска эффективных путей развития детской самодетельности неизменно находилась в фокусе внимания ведущих педагогов-теоретиков и практиков на протяжении всей истории педагогической мысли. Истоки идеи использования самоуправления для решения актуальных задач жизни детского коллектива прослеживаются в трудах как западных классиков (Я.А. Коменский, А. Дистервег, Дж. Дьюи, А. Нейлл, С. Френе), так и выдающихся отечественных деятелей (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель). Эта традиция была активно продолжена и развита в трудах российских педагогов послеоктябрьского периода.

В дальнейшем научная разработка содержания, организационных форм и методов ученического самоуправления стала предметом исследований широкого круга отечественных и зарубежных ученых (Л. В. Байбородова, В. Бочкарев, О.С. Газман, М.И. Рожков, Н.Л. Селивапова). Их работы заложили теоретико-методологический фундамент для понимания самоуправления как ключевого элемента воспитательной системы. Анализ их наследия позволяет выявить устойчивые закономерности и эффективные модели организации этой деятельности.

М.И. Рожков определяет детское самоуправление как демократическую форму организации детского коллектива, обеспечивающую развитие самостоятельности детей в принятии и реализации решений для достижения групповых целей.

Ученическое самоуправление в отечественной педагогике традиционно рассматривается как высшая форма проявления самостоятельности учащихся и ключевой механизм их интеграции в систему гражданских отношений. Его сущностный смысл заключается не в репродукции административных иерархий, а в создании «полигона» для приобретения личного опыта демократических отношений, самоосознания и гармонизации индивидуальности с коллективом. В условиях современной динамичной и конкурентной среды, где успех всё больше зависит от надпрофессиональных навыков (командная работа, креативность, лидерство), роль такой практики становится критически важной.

Однако на практике возникает системное противоречие: между заявленной в нормативных документах (ФГОС) необходимостью воспитания коммуникативной компетентности, навыков сотрудничества и проектирования – и фактической номинальностью главного института, призванного для этого. Зачастую самоуправление сводится к техническому выполнению мероприятий, инициированных взрослыми, что вызывает

у подростков закономерное отторжение и воспринимается как «игра в демократию».

Современная педагогика переживает смену парадигмы в отношении характера взаимодействия педагога и воспитанника. Традиционная модель целенаправленного воздействия воспитателя на ребенка как на объект постепенно уступает место более сложным и гуманным моделям взаимодействия и, что наиболее актуально, сопровождения.

Технологии сопровождения, как справедливо отмечает Л.В. Байбородова, являются приоритетными, поскольку их главная цель – не формирование заданных качеств, а создание условий для становления субъектной позиции ребенка. Это означает признание за ним права и способности быть источником активности, автором собственного выбора и ответственным участником совместной деятельности.

Методологический ключ: субъектно-ориентированный подход Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова

Разрешение данного противоречия видится в смене управленческой и воспитательной парадигмы. В качестве теоретической основы мы предлагаем опору на субъектно-ориентированный подход, развитый в трудах Людмилы Васильевны Байбородовой и Михаила Ивановича Рожкова. Данный подход предполагает не воздействие на ребенка как на объект воспитания, а взаимодействие с ним как с активным субъектом собственной жизнедеятельности, способным к целеполаганию, выбору, ответственности и рефлексии.

Применительно к ученическому самоуправлению это означает принципиальный отказ от модели, где взрослый является единственным носителем цели, смысла и инициативы. Вместо этого субъектность учащихся становится центральным условием и главным ресурсом организации самоуправления. Это требует:

1. **Признания за подростками реального права на целеполагание** – определения актуальных проблем школьной жизни и приоритетов деятельности.
2. **Гарантии их права на выбор и принятие решений** в рамках согласованных полномочий и ответственности.
3. **Создания условий для рефлексии и осознания** ими последствий своих действий, личностного роста.

Такой подход полностью согласуется с психологическими потребностями старшеклассников в самоутверждении, автономии и признании, предоставляя легитимный и конструктивный канал для их реализации.

Проектирование модели самоуправления с учетом субъектно-ориентированного подхода

Работа по проектированию и развитию ученического самоуправления, таким образом, должна вестись не как составление плана мероприятий для учащихся, а как **совместное с ними проектирование демократической среды**. Уклон в проектирование делается на следующее:

1. **От управления – к соуправлению и самоорганизации.** Роль педагога трансформируется из руководителя в фасилитатора, модератора и консультанта, который помогает структурировать процессы, но не подменяет собственное волеизъявление учеников.
2. **От фиксированных ролей – к проектным командам.** Вместо жесткого распределения формальных должностей (председатель, секретарь) акцент переносится на создание временных инициативных групп под конкретные проекты, где каждый может попробовать себя в разных ролях: генератора идей, организатора, переговорщика, исполнителя. Это позволяет раскрыть потенциал «тихих» лидеров.
3. **От мероприятий «для галочки» – к решению реальных проблем.** Содержательной основой деятельности становятся запросы и инициативы, выявленные в самой ученической среде (от улучшения пространства школы до организации новых форматов досуга или волонтерских акций).

4. **Внедрение инструментов рефлексии и диагностики.** Разработка и использование простых диагностических инструментов (карты самооценки компетенций, рефлексивные дневники, методика «360 градусов» в адаптированном виде) для того, чтобы подростки могли видеть свой личностный рост в развитии навыков коммуникации, командной работы, ответственности.

Согласно концепции современных педагогов, суть данной технологии заключается в том, что на каждом этапе деятельности ребенок принимает самостоятельные и осознанные решения, а педагог обеспечивает для этого необходимое **педагогическое сопровождение**.

Ключевыми признаками технологии являются:

1. Самостоятельность ребенка в постановке целей и поиске путей их решения.
2. Право выбора темпа, объема, сложности, роли и способа участия.
3. Диалоговый, партнерский характер взаимодействия с педагогом.
4. Обязательная рефлексия и удовлетворенность процессом и результатом.

Практическая реализация технологии подчиняется четкому алгоритму, представленному в деятельности самого воспитанника:

Таблица 1
Общая субъектно-ориентированная технология

Этап	Содержание деятельности воспитанника (ключевые вопросы)	Позиция и действия педагога
1. Самодиагностика	«Какой я? Что я знаю и умею? Чего не хватает?»	Тьютор, фасилитатор. Создает условия и предоставляет инструменты для самопознания (опросники, тесты, тренинги).
2. Самоанализ	«Что помогло или помешало мне быть успешным? Почему?»	Консультант. Организует рефлексивные практики, помогает выявить причинно-следственные связи.
3. Самоопределение	«К чему я стремлюсь? Какой цели хочу достичь? Как этого добиться?»	Модератор. Помогает в целеполагании, проектировании индивидуальных маршрутов, обсуждает реалистичность и ресурсы.
4. Самореализация	Самостоятельный поиск решений, принятие решений и их реализация.	Сопровождающий, ресурсный менеджер. Обеспечивает поддержку, доступ к ресурсам, ненавязчивую помощь в преодолении трудностей.
5. Самооценка	Сопоставление результата с целью. Анализ успехов и неудач.	Рефлексивный партнер. Организует процедуру самооценки и взаимооценки, помогает выработать критерии.
6. Самоутверждение	«Был ли мой путь верен? Что я могу скорректировать в будущем?»	Наставник. Поддерживает, помогает сделать выводы и зафиксировать новый опыт для дальнейшего роста.

Таким образом, к субъектно-ориентированным технологиям воспитания можно отнести те, которые ориентированы на ребенка, удовлетворяют и развивают его интересы и потребности, обеспечивают развитие его индивидуальности, личности и субъектности [1, с. 198]

Проектирование деятельности органов ученического самоуправления как практика допрофессиональной педагогической подготовки школьников в рамках субъектно-ориентированного подхода

Субъектно-ориентированный подход, являясь методологическим стержнем современного воспитания, находит свое самое полное и органичное воплощение в практике ученического самоуправления. Эта сфера представляет собой не только «полигон» для гражданского становления, но и уникальную среду для допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников. Опираясь на модель Л.В. Байбородовой и М.И.

Рожкова, можно утверждать, что процесс проектирования и реализации деятельности самоуправления, построенный как цикл последовательных этапов, становится для подростка живым курсом по основам педагогики, менеджмента и социального проектирования.

Алгоритм проектирования в логике субъектно-ориентированной технологии, адаптированный для сферы самоуправления и учитывающий 12 ключевых этапов, обеспечивает не формальное функционирование «актива», а глубокое личностное и профессионально ориентированное включение каждого участника. Рассмотрим эту последовательность [4, с. 31].

1. **Инициация и выявление запроса (Самодиагностика среды).** Деятельность начинается не с указания взрослого, а с диагностики актуальных проблем и интересов школьного сообщества самими учащимися. Это этап сбора «обратной связи», проведения опросов, выявления «точек роста» школьной жизни. Учащиеся учатся педагогической диагностике – умению «считывать» социальный контекст и потребности коллектива.

2. **Проблематизация и целеполагание (Самоопределение).** На основе выявленных запросов формулируется конкретная проблема, которую может решить орган самоуправления. Коллективно определяются цели и задачи будущей деятельности. Здесь формируется ключевое проектное и педагогическое умение – переводить расплывчатое недовольство или идею в конкретную, измеримую цель.

3. **Анализ ресурсов и контекста (Самоанализ условий).** Участники оценивают свои силы: каковы человеческие, временные, материальные, информационные ресурсы? Кто может стать союзником (учителя, администрация, родители)? Этот этап развивает реалистичное планирование и управленческое мышление.

4. **Разработка проектного замысла (Самореализация в планировании).** Создается конкретный план действий – проект мероприятия, программы или изменения. Распределяются роли и зоны ответственности. Это прямая аналогия с разработкой воспитательного мероприятия или педагогического проекта, где необходимо продумать логику, содержание, методы и распределить обязанности в команде.

5. **Экспертиза и согласование (Взаимодействие с социумом).** Проект выносится на обсуждение с педагогом-куратором, возможно, с администрацией или родительским комитетом. Учащиеся учатся аргументировать свою позицию, учитывать правовые и организационные рамки, вести профессиональный диалог со «взрослыми» структурами.

6. **Публичное представление и мотивация коллектива (Педагогическая коммуникация).** Команда представляет проект всему школьному коллективу, «продает» идею, вовлекает других. Это практика мотивации и педагогического призыва, развития навыков публичного выступления и убеждения.

7. **Непосредственная реализация (Практическое действие).** Проведение запланированного события или реализации инициативы. Учащиеся исполняют функции организаторов, модераторов, ведущих, оформителей – весь спектр ролей, необходимых в педагогической и управленческой деятельности.

8. **Текущий мониторинг и коррекция (Педагогическая рефлексия в действии).** В процессе реализации команда отслеживает, все ли идет по плану, оперативно решает возникающие проблемы. Формируется гибкость, способность к импровизации и управлению процессом в реальном времени – незаменимое качество педагога.

9. **Завершение и подведение итогов (Фиксация результата).** Деятельность логически завершается. Происходит фиксация материального или нематериального результата. Учащиеся практикуют завершение проектного цикла.

10. **Организация рефлексии с участниками (Проведение педагогического анализа).** Команда организует обсуждение с участниками мероприятия: что было удачно, что нет, какие впечатления. Это прямая тренировка навыка проведения

рефлексии с группой – одного из основных методов воспитательной работы.

11. **Внутренняя рефлексия команды (Самооценка и самоанализ).** Члены органа самоуправления анализируют собственную работу: личный вклад, слаженность команды, достижение целей, допущенные ошибки. Развивается критическое мышление, способность к самооценке и командному анализу.

12. **Презентация итогов и планирование перспектив (Самоутверждение и проектирование будущего).** Результаты и выводы представляются школьной общественности (через школьные медиа, на линейке). На основе извлеченных уроков рождаются новые идеи, замыкается цикл и начинается новый. Это этап социальной афиширования результатов и формирования устойчивой мотивации к продолжению деятельности [проектир, с. 40].

Заключение: Самоуправление как педагогическая лаборатория

Таким образом, субъектно-ориентированное проектирование деятельности ученического самоуправления, выстроенное как последовательный цикл из 12 этапов, трансформирует его из формального института в действующую лабораторию допрофессиональной педагогической подготовки. Каждый этап этого цикла является отражением реального профессионального действия: от диагностики и целеполагания до организации, коммуникации, рефлексии и презентации результатов.

Проходя этот путь, школьник не по учебнику, а на практике осваивает базовые педагогические и управленческие компетенции: проектирование, организацию, командную работу, публичную коммуникацию, рефлекссию. Это формирует у него не абстрактное, а пережитое понимание сути организаторской и воспитательной работы, что является бесценным опытом независимо от будущей профессии, и особенно значимо для тех, кто рассматривает путь в педагогику, социальную сферу или управление. Субъектно-ориентированный подход гарантирует, что этот опыт будет не навязанным, а личностно присвоенным, становясь основой для подлинного профессионального самоопределения.

Литература

1. Байбородова, Людмила Васильевна. Б18 Воспитательная деятельность : учебник / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. — Москва : КНОРУС, 2022. — 402 с. — (Бакалавриат).
2. Байбородова Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе : монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. 281 с.
3. Байбородова Л. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников : монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021а. 282 с.
4. Байбородова Л. В. Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников : учебное пособие / Л. В. Байбородова. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. — 167 с. (От школьника до учителя...) ISBN 978-5-00089-587-0
5. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие. Казань : Казанский государственный технологический университет, 2004. 212 с.
6. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. № 1. Т. 2. С. 11-20
7. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы [Текст] : монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. — 468 с.
8. Сборник научных статей. Современные проблемы в науке и образовании глазами молодых ученых / Авторы // под общей редакцией Е. В. Гнездиловой – 293 с.
9. Степанов П.В. Воспитательная деятельность советника директора по воспитанию и работе с детскими объединениями. — М.: Просвещение, 2023. — 128 с.

10. Тесленко А. Н. Юногика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью : учебник для вузов / А. Н. Тесленко, М. И. Рожков. – 2-е изд., доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 334 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14312-6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567837> (дата обращения: 19.10.2025).

Subject-oriented design in student self-governance: the path to forming leadership competence

Korovkina E.V., Bashun O.V.

KamSU. Vitus Bering

The article addresses the problem of formalization of student self-governance in the modern school, which, despite its significant potential, often fails to fulfill its function of developing key supra-professional skills in adolescents, primarily leadership competence. The author identifies a systemic contradiction between the social order reflected in the Federal State Educational Standards and the inefficiency of the main tool for its implementation. As a methodological key to resolving this contradiction, the subject-oriented approach (L.V. Bayborodova, M.I. Rozhkov) is proposed, which implies a transition from management to support and recognizes the student as an active subject of activity. The article presents and describes in detail a practical model of self-governance organization based on this approach. The model is a cycle of 12 sequential design stages – from initiation and diagnosis of the school community's needs to public reflection and planning of new prospects. It is argued that such structuring of activity transforms self-governance from a formal institution into an active "pedagogical laboratory," where adolescents in practice master the basics of project management, teamwork, public communication, and reflection, which constitutes the core of the leadership competence being formed. The article is addressed to researchers, practicing teachers, and organizers of educational work in educational institutions.

Keywords: student self-governance, leadership competence, subject-oriented approach, L.V. Bayborodova, M.I. Rozhkov, pedagogical support, activity design, stages of self-governance, adolescents, meta-subject results, pre-professional training.

References

1. Baiborodova, Lyudmila Vasilievna. B18 Educational Activity: textbook / L.V. Baiborodova, M.I. Rozhkov. - Moscow: KNORUS, 2022. - 402 p. - (Bachelor's degree).
2. Baiborodova, L.V. Individualization of the educational process at school: monograph. Yaroslavl: Publishing house of Yaroslavl State Pedagogical Univ., 2011. 281 p.
3. Baiborodova, L.V. Concept and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren: monograph / L.V. Baiborodova, V.V. Belkina. Yaroslavl: RIO Yaroslavl State Pedagogical Univ., 2021a. 282 p.
4. Baiborodova, L.V. Design of pre-professional pedagogical training of schoolchildren: teaching aid / L.V. Baiborodova. — Yaroslavl: RIO YaGPU, 2022. — 167 p. (From schoolchild to teacher...) ISBN 978-5-00089-587-0
5. Gurye L. I. Design of pedagogical systems: a tutorial. Kazan: Kazan State Technological University, 2004. 212 p.
6. Dakhin A. N. Modeling in pedagogy // Ideas and ideals. 2010. No. 1. Vol. 2. Pp. 11-20
7. Pedagogical technologies: research results of the Yaroslavl scientific school" [Text]: monograph / edited by L. V. Bayborodova, V. V. Yudin. – Yaroslavl: RIO YaGPU, 2015. – 468 p.
8. Collection of scientific articles. Contemporary Issues in Science and Education as Seen by Young Scientists / Authors // edited by E. V. Gnezdilova – 293 p.
9. Stepanov P. V. Educational Activities of the Director's Advisor on Education and Work with Children's Associations. – Moscow: Prosveshchenie, 2023. – 128 p.
10. Teslenko A. N. Yunogika. Pedagogical Support for Working with Young People: a textbook for universities / A. N. Teslenko, M. I. Rozhkov. – 2nd ed., suppl. – Moscow: Yurait Publishing House, 2025. – 334 p. – (Higher Education). – ISBN 978-5-534-14312-6. – Text: electronic // Yurait Educational Platform [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567837> (accessed: 19.10.2025).

Философско-антропологические основания личностно-профессионального самоопределения подростков: к проектированию модели педагогического сопровождения

Красноженова Дарина Николаевна

аспирант, кафедра педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, krasnozhenovad@gmail.com

Настоящая статья ставит своей целью осуществить детальное теоретико-методологическое обоснование необходимости и возможности интеграции экзистенциально-философской рефлексии в практику педагогического сопровождения личностно-профессионального самоопределения подростков. Автор считает, что устаревшие методы профориентации работают плохо. Они лишь сопоставляют способности подростка с требованиями профессии, однако полностью игнорируют главное: личный поиск смысла, обретение себя и готовность нести ответственность за свой выбор.

Ключевые слова: самоопределение личности, профессиональный выбор, подростковый возраст, экзистенциальная философия, аутентичность, педагогическое сопровождение

Современные подростки взрослеют в эпоху, которая ставит перед ними беспрецедентные вызовы. Динамичные социально-экономические трансформации, нестабильность рынка труда, размывание традиционных ценностных ориентиров – все это создает фон, на котором молодому человеку необходимо совершить один из самых важных выборов в жизни: определить свою будущую профессиональную и, что глубже, жизненную траекторию. Успешное самоопределение признается ключевым личностным результатом школьного образования, однако практические ресурсы для его достижения часто оказываются недостаточными. Традиционные модели профориентации, доминирующие в школе, обычно построены по диагностико-адаптационному принципу. Их цель – соотнести способности, интересы и склонности ученика с требованиями конкретных профессий и запросами рынка. Такой подход, безусловно, полезен и необходим, но он страдает одним фундаментальным недостатком: он оставляет за скобками самую суть выбора, его экзистенциальное измерение. Он не отвечает на вопросы, которые в глубине души задает себе подросток: «Зачем мне это?», «Соответствует ли этот путь тому, кем я себя чувствую и кем хочу стать?», «В чем смысл моей будущей работы и жизни в целом?». Профессиональный выбор низводится до уровня технической задачи, лишаясь связи с процессом становления личности.

Между тем, подростковый возраст – это не просто этап подготовки к взрослой жизни. С психологической точки зрения, это период острого «кризиса идентичности» (Э. Эриксон), когда происходит ломка детских представлений о себе и активный поиск нового, взрослого «Я». С философской позиции, эту ситуацию можно описать как «пограничную» (К. Ясперс) – момент встречи формирующейся личности с базовыми условиями человеческого существования: свободой, ответственностью, конечностью, необходимостью искать смысл. Именно в этот период профессиональный выбор из внешней социальной задачи превращается во внутренний экзистенциальный акт, через который подросток не только выбирает род занятий, но и в значительной степени конструирует свою будущую сущность, отвечает на вопрос «каким быть?». Разрыв между этим внутренним, часто смутным, поиском и внешним давлением (ожидания родителей, престижность профессии, рыночные тренды) приводит к серьезным проблемам: дезориентации, тревоге, конформизму (когда выбор делается «как у всех» или «как хотят родители») и, в итоге, к утрате личностной целостности. Молодой человек рискует выбрать не свою жизнь, а чужой сценарий, что в будущем чревато разочарованием, экзистенциальным вакуумом и кризисом в зрелом возрасте.

Восполнить этот пробел призван философско-антропологический подход, который предлагает интегрировать категориальный аппарат и глубину экзистенциальной и гуманистической мысли в практику педагогического сопровождения. Философия, особенно в ее экзистенциальном варианте, как раз и занимается предельными вопросами человеческого бытия: что такое свобода и как ее нести? что означает быть подлинным, аутентичным? в чем заключается ответственность за собственную жизнь? как найти смысл в мире, который его явно не предлагает? Эти вопросы перестают быть абстрактными для подростка, стоящего перед выбором. Поэтому цель данной статьи – теоретически обосновать и разработать модель личностно-профессионального самоопределения подростков, основанную не на адаптации, а на интеграции ключевых философских категорий (свобода, ответственность, аутентичность, проект,

смысл) в образовательный процесс. Научная новизна такого подхода заключается в междисциплинарном синтезе, в переводе абстрактных философских концептов на язык конкретных педагогических принципов и методов сопровождения.

Гипотеза исследования состоит в следующем: преодоление кризиса самоопределения подростков и формирование осознанного, ответственного профессионального выбора возможны на основе целенаправленной интеграции экзистенциально-философских категорий в процесс педагогического сопровождения. Это позволит трансформировать выбор профессии из акта пассивной адаптации к внешним обстоятельствам в осмысленный экзистенциальный проект, способствующий синтезу личностной идентичности и профессиональной траектории.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач. Во-первых, проанализировать эволюцию понятия самоопределения в философской мысли, выявив его ключевые характеристики как проекта свободного и ответственного самосозидания. Во-вторых, рассмотреть подростковый возраст через призму экзистенциальной философии и психологии, обосновав его трактовку как стадии первичного экзистенциального кризиса и выбора. В-третьих, эксплицировать влияние ключевых философских концепций (аутентичность, свобода-ответственность, смысл) на преодоление кризисов идентичности. В-четвертых, на основе проведенного анализа сформулировать принципы и разработать конкретные методы модели философско-педагогического сопровождения самоопределения подростков.

Методологической основой работы выступает стратегия междисциплинарного синтеза. Она сочетает философско-антропологический анализ, включающий экзистенциальный метод (фокусировка на проблемах свободы, выбора, ответственности, проекта себя у С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, А. Камю), феноменолого-герменевтический метод (М. Хайдеггер), направленный на интерпретацию смысловых структур самоопределения как способа бытия-в-мире, с элементами психолого-педагогического подхода. Такой синтез позволяет рассматривать профессиональный выбор подростка не как техническую или диагностическую задачу, а как сложный экзистенциальный акт самоутверждения, требующий осознания свободы, принятия ответственности и поиска аутентичного способа существования.

Философские основы самоопределения личности

Чтобы понять, как можно помочь подростку в самоопределении, необходимо разобраться с самим этим понятием. Самоопределение – не просто бытовое слово, оно имеет богатую философскую историю, которая показывает, как менялись представления о человеке и его предназначении. В античной философии, у Сократа и стоиков, самоопределение было тесно связано с императивом «познай самого себя». Это была не интеллектуальная игра, а серьезная этическая работа, практика «заботы о себе». Человек должен был через размышление и самодисциплину обнаружить свою истинную природу (которая у стоиков мыслилась как часть мирового разума-логоса) и жить в соответствии с ней. Свобода здесь понималась как внутренняя независимость от страстей и внешних обстоятельств, достигаемая силой духа. Таким образом, уже в античности самоопределение предстало как задача нравственного самосозидания и обретения духовного суверенитета.

Кардинальный переворот в понимании самоопределения совершила эпоха Просвещения, а точнее – философия Иммануила Канта. Кант сместил акцент с познания своей сущности на способность разума к автономии. Автономия – это способность самостоятельно, своим разумом, устанавливать для себя закон, которому ты будешь следовать. Знаменитый категорический императив («поступай так, чтобы максима твоего поступка могла стать всеобщим законом») – это и есть формула самоопределяющегося разума. Свобода у Канта – это не произвол, а следование закону, который ты сам для себя создал.

Так была заложена идея личности как активного, самодетерминирующегося начала, конструирующего свою жизнь через рациональный и морально ответственный выбор. Самоопределение стало актом законодательствующего разума.

Однако наиболее радикальную и во многом шокирующую трактовку самоопределения дала экзистенциальная философия XX века. Ее ключевой тезис: у человека нет заранее заданной, готовой сущности или природы. Как сформулировал Жан-Поль Сартр, «существование предшествует сущности». Человек сначала просто существует («заброшен» в мир, по Хайдеггеру), а затем сам создает свою сущность через свои выборы и поступки. Поэтому Сартр и говорил, что «человек осужден быть свободным». Эта свобода – не дар, а тяжелое бремя, потому что нет никаких внешних гарантий (Бога, «правильной» природы, неизменных законов истории), которые могли бы оправдать наш выбор. Мы абсолютно свободны и абсолютно ответственны за то, какими становимся. Самоопределение в этой парадигме – это непрерывный, перманентный «проект». Человек – это не статичная вещь, а постоянное становление, самостроительство «из ничего». Критерием правильности этого строительства становится аутентичность – подлинность, решимость быть самим собой, не прячась за готовыми социальными ролями и шаблонами (которые Хайдеггер называл безличным «Man»).

Таким образом, современное понимание самоопределения вбирает в себя все эти исторические пласты. Оно представляет собой динамичный, рефлексивный и ценностно нагруженный процесс, в котором личность, опираясь на самопознание (античный момент) и разум (кантовский момент), свободно, ответственно и аутентично (экзистенциальный момент) проектирует и осуществляет себя в мире. Из этого понимания напрямую вытекает диалектическая связь свободы и ответственности. В экзистенциальном ключе свобода – это не просто отсутствие внешних препятствий, а «бытие-к-возможностям», фундаментальная открытость человека будущему. А ответственность – не наказание за проступок, а неотъемлемая обратная сторона этой свободы. Мы ответственны не только за отдельные поступки, но и, в каком-то смысле, за мир, который через наши выборы приобретает те или иные значения и контуры. Формирование зрелой личности невозможно без принятия этой трудной, но неразрывной связи.

Ценности и смыслы в этом процессе выступают как системообразующий каркас. Подростковый возраст – это период активного конструирования собственной системы ценностей и поиска личностных смыслов. Это не просто усвоение того, что говорят родители или общество, а напряженная внутренняя работа по селекции, переоценке и синтезу. Кризисы, сопровождающие этот процесс, с философской точки зрения, не являются патологией. Напротив, они выполняют конструктивную функцию, сталкивая заимствованную, навязанную идентичность с пробуждающимся запросом на аутентичность, на собственный голос. Преодоление такого кризиса через глубокую рефлекссию ведет к качественному скачку – рождению более целостной и ответственной личности.

Подростковый возраст как стадия экзистенциального самоопределения

Исходя из изложенных философских оснований, подростковый возраст предстает перед нами в новом свете. Это не просто сложный «переходный» период с его психологическими особенностями (гормональная перестройка, сепарация от родителей, влияние сверстников). Это ключевая стадия в жизни человека, где впервые в полной мере разворачивается драма экзистенциального самоопределения. Психологический «кризис идентичности», описанный Эриком Эриксоном, содержит в себе глубокое философское измерение. Подросток не просто ищет, кем работать, он ищет ответы на предельные вопросы: «Кто я?», «Зачем я живу?», «В чем мое место в этом мире?», «Что для меня по-настоящему важно?». Это время «катастрофической» смысловой перегрузки, когда рушатся прежние,

детские авторитеты и картины мира, а новые еще не построены.

С экзистенциальной точки зрения, подросток оказывается в ситуации, которую философ Карл Ясперс назвал бы «пограничной». Это ситуация, в которой рушатся привычные опоры, обнажая фундаментальные условия человеческого существования. Для подростка такой «пограничной ситуацией» становится необходимость выбора жизненного пути. Он впервые с такой остротой сталкивается с бременем собственной свободы («я должен сам это решить») и отсутствием гарантий («а вдруг я ошибусь?»). Профессиональный выбор в этом контексте – это не приложение к жизни, а один из ключевых экзистенциальных актов, через который молодой человек отвечает на эти вызовы. Он выбирает не просто специальность, а определенный образ жизни, круг общения, способ мышления, то есть активно «творит» свою будущую сущность. Как подчеркивал Сартр, даже уклонение от выбора (пойти по пути наименьшего сопротивления, позволить выбрать родителям) – это тоже выбор, за который человек несет полную ответственность.

Поэтому центральным понятием для понимания и сопровождения этого процесса становится аутентичность. Аутентичность – это способность быть самим собой, жить в соответствии со своими глубинными, а не навязанными ценностями и желаниями. В философии Хайдеггера аутентичное существование противопоставляется жизни в режиме безличного «Man» – «как все», где человек растворяется в общественных шаблонах, мнениях и ожиданиях. Для подростка движение к аутентичности – это сложный и болезненный путь критического преодоления конформизма. Ему нужно научиться отличать свои собственные устремления («я люблю биологию и хочу помогать животным») от интернализованных ожиданий значимых Других («родители хотят, чтобы я был юристом, как отец»), от социальных стереотипов («программисты много зарабатывают») и модных трендов. Подлинный, аутентичный выбор профессии предполагает именно такое рефлексивное соотнесение внешних возможностей с внутренней системой смыслов. Когда профессия обретает личностный смысл, она перестает быть просто способом заработка, превращаясь в форму служения, самовыражения или воплощения жизненного замысла. Без этого подросток рискует выбрать «чужую» профессию, что ведет к потере целостности, тревоге, а в перспективе – к выгоранию и экзистенциальному кризису в зрелости.

Таким образом, подростковый возраст можно рассматривать как первичную и очень интенсивную практику экзистенциального проектирования. В нем в сжатом виде проигрываются главные драмы человеческого бытия: обретение свободы, встреча с ответственностью, поиск смысла и конструирование идентичности. Задача педагогического сопровождения – не облегчить этот путь, убрав с него сложные вопросы, а помочь подростку обрести инструменты для сознательного и мужественного прохождения этого пути.

Контуры модели философско-педагогического сопровождения самоопределения

Как же перевести эти глубокие философские идеи на язык конкретной педагогической практики? Традиционная парадигма «профориентации» с ее тестами, экскурсиями на предприятия и лекциями о рынке труда должна быть дополнена, а в идеале – преобразована в парадигму «педагогического сопровождения экзистенциального выбора». Целью становится не быстрый и «правильный» с точки зрения рынка выбор профессии, а выращивание субъекта, способного к осознанному, свободному и ответственному жизненному проектированию. На основе проведенного анализа предлагается модель, базирующаяся на трех взаимосвязанных принципах.

Первый принцип – **принцип аутентичности как образовательного идеала**. Педагогическая среда (уроки, внеурочная деятельность, общение с учителями и педагогами дополнительного образования) должна целенаправленно создавать

условия для самопознания и выявления внутренних, «очищенных» от социальных наслоений ценностей подростка. Критерием успешности работы становится не скорость принятия решения о вузе, а глубина и искренность рефлексии, честность в диалоге с самим собой.

Второй принцип – **принцип принятия свободы и ответственности**. Образовательное пространство должно конструироваться как поле возможностей и ответственного выбора. Это означает, что подростку нужно предоставлять право на собственное решение (в рамках учебных проектов, выбора курсов, тем исследований) и, что очень важно, право на ошибку и ее осмысление как ценной части собственного опыта и проекта. Педагог выступает не как контролер, дающий инструкции, а как организатор, помогающий увидеть спектр возможностей и последствия разных выборов.

Третий принцип – **принцип рефлексивной дистанции и нарративного конструирования**. Подростку нужно помочь занять критическую, рефлексивную позицию по отношению к «навязанным сценариям»: родительским мечтам, социальным штампам об успехе, мифам о «престижных» профессиях. Кроме того, важно помочь ему интегрировать разрозненный опыт, успехи, неудачи, мечты и опасения в целостную историю о себе – персональный нарратив. Когда жизнь воспринимается как история, которую ты сам пишешь, выбор профессии становится не случайным эпизодом, а важной сюжетной линией.

Реализация этих принципов возможна через конкретные педагогические методы, которые основываются на философских идеях:

Философский принцип и источник: **Аутентичность (М. Хайдеггер, К. Роджерс)**. Педагогическая задача: Создание условий для самопознания и выявления внутренних ценностей. Конкретные методы и формы работы: Феноменологические практики «очищения взгляда»: анализ кейсов, биографий известных людей или литературных героев не с точки зрения успеха, а с точки зрения следования своему призванию. Ведение экзистенциального дневника или портфолио, где фиксируются не только достижения, но, что важнее, динамика мыслей, сомнений, вопросов, изменений в ценностных ориентирах.

Философский принцип и источник: **Свобода и ответственность (Ж.-П. Сартр, И. Кант)**. Педагогическая задача: Развитие способности к самостоятельному, обоснованному выбору и принятию его последствий. Конкретные методы и формы работы: Сократические диалоги и этические семинары, где обсуждаются конкретные дилеммы выбора (например, «высокооплачиваемая, но неинтересная работа vs. интересная, но малооплачиваемая», «следовать совету родителей vs. следовать своему увлечению»). Проектная деятельность как моделирование экзистенциального проекта: долгосрочный индивидуальный или групповой проект, где подросток сам ставит цель, планирует шаги, распределяет ресурсы и оценивает результат, неся за него полную ответственность.

Философский принцип и источник: **Рефлексивность и смыслообразование (Сократ, В. Франкл)**. Педагогическая задача: Формирование навыков критического самоанализа и конструирования личностных смыслов. Конкретные методы и формы работы: Структурированная рефлексия с использованием специальных вопросников, направляющих мысль: «Что я сейчас выбираю? Почему я выбираю именно это? К каким последствиям (ближайшим и отдаленным) это может привести? Соответствует ли этот выбор моим истинным ценностям?». Метод «картирования смыслов» – визуализация (например, в виде интеллект-карты) связей между базовыми ценностями (помощь людям, творчество, стабильность, признание) и конкретными профессиональными функциями или сферами деятельности.

Философский принцип и источник: **Нарративная идентичность (П. Рикёр)**. Педагогическая задача: Помощь в интеграции разрозненного опыта в целостную историю самостановления. Конкретные методы и формы работы: Написание и

обсуждение автобиографического эссе «Моя жизнь как проект», где нужно осмыслить ключевые события прошлого, вызовы настоящего и мечты о будущем как части единого сюжета. Техники «переписывания» негативных или навязанных сценариев будущего («у меня ничего не получится», «в нашей семье все врачи») – сознательное создание альтернативных, собственных позитивных сюжетов.

Ключевым условием реализации этой модели является фигура педагога-наставника (классного руководителя, социального педагога, школьного психолога). Он должен обладать не только знаниями в области профориентации, но и, что гораздо важнее, базовой философской культурой, пониманием экзистенциальных категорий. Ему необходимы навыки модерации глубокого диалога, эмпатия, готовность слушать, а не поучать, и способность удерживать недирективную, поддерживающую позицию, которая так необходима подросткам. Такой педагог не дает готовых ответов, а помогает подростку задавать правильные вопросы к самому себе. Не менее важна параллельная просветительская работа с родителями, направленная на смещение их фокуса с узкой цели «устроить ребенка в престижный вуз» на более широкую и гуманную задачу – поддержку его личностного становления, самостоятельности и права на собственный, возможно, нестандартный путь.

Заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что проблема личностно-профессионального самоопределения подростков не может быть адекватно решена в рамках утилитарных, адаптационных моделей. Это сложный экзистенциальный процесс, затрагивающий самые основы формирующейся личности. Интеграция философско-антропологической перспективы, центрированной на категориях свободы, ответственности, аутентичности и проекта, открывает новые, гуманистические возможности для педагогики.

Разработанная в статье модель сопровождения предлагает осуществить парадигмальный переход. Во-первых, переход от цели адаптации к социальным требованиям – к цели аутентичного самоосуществления. Во-вторых, переход от метода информирования о профессиях – к методу смыслопорождения и ценностной рефлексии. В-третьих, переход от установки на одноразовый выбор специальности – к установке на постоянное, осознанное самопроектирование жизненного пути. Профессиональный выбор при таком подходе перестает быть конечной точкой, а становится важной вехой в непрерывном процессе жизнетворчества.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные принципы и конкретные методы могут быть положены в основу модернизации программ профориентации и воспитательной работы в общеобразовательных школах, использованы при создании специальных курсов по выбору для подростков («Философия выбора», «Основы жизненного проектирования»), а также при разработке программ повышения квалификации для педагогов, психологов и классных руководителей. Для дальнейшего развития данной темы необходима эмпирическая апробация модели в реальном образовательном процессе, а также разработка диагностического инструментария для оценки уровня развития экзистенциальной рефлексии и аутентичности у подростков.

Таким образом, философия, выступая не как отвлеченная теория, а как источник практических ориентиров, позволяет выстроить педагогическое сопровождение, которое помогает подростку не просто выбрать профессию, а обрести себя – стать автором своей свободной, ответственной и осмысленной жизни в условиях современной неопределенности.

Литература

1. Бобкова Н.Д. Профессиональное самоопределение подростков при изучении естественных наук в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 157 с.
2. Чистякова С.Н. Теоретические основания подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению // Теоретические основания подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению. – 2013. – С. 1-8.
3. Феномен аутентичности в практической психологии: подходы и противоречия [Электронный ресурс]. – 2024. – URL: <https://psy.su/feed/11872/>
4. Лупанова Н.А. Самоопределение личности как научная категория // Самоопределение личности как научная категория. – 2011. – С. 1-5.
5. Трубникова К.Ю. Современные подходы к интерпретации понятия «аутентичность» в контексте культурологических исследований // Вестник СПбГИК. – 2025. – № 3. – С. 89-94.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 382 с.
8. Белых И.Л. Самоопределение личности: философский, социологический, психологический, педагогический аспекты // Самоопределение личности: философский, социологический, психологический, педагогический аспекты. – 2015. – С. 1-6.
9. Лыткина А.В., Отт Н.Г. Самоопределение личности как психологическая проблема // Материалы конференции. – Липецк, 2015.
10. Реан А.А. Психология подростка. Полное руководство. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.

Philosophical and Anthropological Foundations of Adolescents' Personal and Professional Self-Determination: Toward Designing a Model of Pedagogical Support

Krasnozhenova D.N.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky

This article aims to provide a detailed theoretical and methodological justification for the necessity and feasibility of integrating existential and philosophical reflection into the practice of pedagogical support for adolescents' personal and professional self-determination. The author believes that outdated career guidance methods are ineffective. They merely compare adolescent abilities with professional requirements, but completely ignore the most important aspects: the personal search for meaning, self-discovery, and a willingness to take responsibility for one's choices.

Keywords: personal self-determination, professional choice, adolescence, existential philosophy, authenticity, pedagogical support

References

1. Bobkova N.D. Professional Self-Determination of Adolescents in the Study of Natural Sciences in a Comprehensive School: Dis. ... Cand. Ped. Sciences. - Moscow, 2000. - 157 p.
2. Chistyakova S.N. Theoretical Foundations for Preparing Students for Professional Self-Determination // Theoretical Foundations for Preparing Students for Professional Self-Determination. - 2013. - Pp. 1-8.
3. The Phenomenon of Authenticity in Practical Psychology: Approaches and Contradictions [Electronic resource]. - 2024. - URL: <https://psy.su/feed/11872/>
4. Lupanova N.A. Personal Self-Determination as a Scientific Category // Personal Self-Determination as a Scientific Category. - 2011. - Pp. 1-5.
5. Trubnikova K.Yu. Modern Approaches to Interpreting the Concept of "Authenticity" in the Context of Cultural Studies // Bulletin of St. Petersburg State Institute of Culture. - 2025. - No. 3. - Pp. 89-94.
6. Frankl V. Man in Search of Meaning. - Moscow: Progress, 1990. - 368 p.
7. Rubinstein S.L. Man and the World. - Moscow: Nauka, 1997. - 382 p.
8. Belykh I.L. Self-determination of the individual: philosophical, sociological, psychological, and pedagogical aspects // Self-determination of the individual: philosophical, sociological, psychological, and pedagogical aspects. - 2015. - Pp. 1-6.
9. Lytkina A.V., Ott N.G. Self-determination of the individual as a psychological problem // Conference Proceedings. - Lipetsk, 2015.
10. Rean A.A. Psychology of the adolescent. Complete Guide. – St. Petersburg: Prime-EVROZNAK, 2008. – 504 p.

К вопросу о системе оценивания знаний студентов в процессе изучения иностранного языка для профессиональных целей (language for specific purposes - LSP) в эпоху искусственного интеллекта

Лаврентьева Екатерина Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, lavrenteva.ea@rea.ru

Кештова Оксана Калабиевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, keshtova.ok@rea.ru

Появление генеративного искусственного интеллекта (ИИ) не только открыло много возможностей для сферы образования, но и привнесло много трудностей в процесс оценивания знаний студентов. В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с объективным оцениванием знаний студентов, изучающих иностранный язык для профессиональных целей, в условиях широкого использования ими систем искусственного интеллекта (ИИ) при выполнении различных видов заданий. Авторы не только анализируют вызовы, связанные с применением ИИ, но и предлагают ряд принципов для осуществления процесса модернизации системы оценивания знаний студентов, смещающий акцент с «конечного» результата на процесс обучения и развитие метакогнитивных навыков. Статья содержит практические примеры заданий и детально разработанные критерии оценивания, направленные на интеграцию ИИ в образовательный процесс как инструмент критического мышления. С практической точки зрения – возможность применения Вузами предложенных принципов и результатов исследования в процессе работы со студентами в рамках развития языковой иноязычной компетенции.

Ключевые слова: искусственный интеллект, оценивание знаний, иностранный язык для профессиональных целей, академическая честность, метакогнитивные навыки, высшее образование, лингводидактика, формирующее оценивание.

Введение

Стремительная интеграция генеративных моделей искусственного интеллекта (ИИ), таких как ChatGPT и др., вносит кардинальные изменения в образовательную среду высшей школы и требует переосмысления традиционных подходов к преподаванию и оцениванию знаний студентов. Способность ИИ генерировать связные, грамматически выверенные тексты, имитирующие человеческую речь, ставит под сомнение валидность и надежность привычных форм контроля знаний, особенно в области изучения иностранных языков. В контексте преподавания иностранного языка для профессиональных целей (LSP), где целью является не только формирование лингвистических компетенций, но и развитие способности эффективно решать профессиональные задачи на иностранном языке, эта проблема только усугубляется.

Традиционные задания в формате LSP – написание эссе по профессиональной тематике, составление деловых писем, перевод узкоспециализированных текстов, подготовка презентаций легко поддаются генерации с помощью ИИ. И, как следствие, преподаватель сталкивается с серьезными трудностями при определении авторства работы, что осложняет процесс объективного оценивания реального уровня усвоения материала студентом. Важно отметить, что проблема ограничивается не только угрозой академической нечестности, она еще и затрагивает фундаментальные аспекты образовательного процесса, включая мотивацию студентов, развитие их критического мышления, а также формирования навыков самостоятельного обучения. Если студент постоянно прибегает к помощи ИИ для выполнения заданий, он лишается возможности проходить через когнитивный процесс поиска информации – выбора лексических средств, построения синтаксических конструкций, формулирования собственных мыслей, что является краеугольным камнем в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время современные университеты для регламентации процесса применения искусственного интеллекта в образовательном процессе используют ряд правительственных документов. В них развитие искусственного интеллекта определяется в качестве одной из ключевых задач в рамках формирования национальной стратегии вплоть до 2030 года. В качестве ключевых концепций представлены – поддержка научных исследований, осуществляемых с помощью технологий применения искусственного интеллекта, повышение уровня осведомленности общества о возможных сферах использования технологий искусственного интеллекта и т. д. [6].

Также технология применения искусственного интеллекта в образовании регулируется специально разработанным документом «ГОСТ Р 59895–2021», в котором четко установлены общие положения и терминологическая база данной интеллектуальной системы [1].

Важно отметить, что в настоящее время многие российские и зарубежные исследователи уделяют повышенное внимание вопросу внедрения технологий ИИ в образовательный процесс – выделяют позитивные и негативные аспекты влияния ИИ как на когнитивные способности студентов, так и на осуществление процесса обучения в целом.

Так, согласно В. С. Никольскому, объединенные усилия человека и искусственного интеллекта по созданию какого-либо

вида деятельности может «поднять качество работы на принципиально новый уровень и повысить когнитивные способности» [3].

Б. А. Левин приходит к выводу, что несмотря на поддержку ИИ, студент должен учиться самостоятельно принимать ключевые решения, особенно в своей предметной области, «ИИ будет помогать обучающемуся только в осознании сложности многообразных связей в сложных системах» [5].

По мнению А. В. Сигаева искусственный интеллект нацелен на поддержание «эффективности занятий по английскому языку, делая их более увлекательными и повышает уровень языковой подготовки студентов» [7].

З. Ю. Кузнецов отмечает, что образовательные технологии с применением искусственного интеллекта активно внедряются в преподавание иностранных языков для профессиональных целей, и что «современные системы ИИ, основанные на анализе больших объемов данных, предлагают профессионально-ориентированные учебные программы, подстраиваясь к индивидуальным потребностям студентов и к их уровню владения языком» [4].

В зарубежном академическом сообществе вопросы использования ИИ в образовательной практике обсуждаются в аспекте их потенциальных возможностей.

К примеру, Л. Энтони выступает за использование ИИ в разработке курсов английского языка для профессиональных целей (LSP), позиционируя «ИИ как полезный инструмент при разработке и внедрении курсов LSP, несмотря на трудности с системой оценивания» [12].

В. Чанг отмечает, что ИИ предлагает ряд преимуществ, таких как персонализированное обучение, автоматизированная обратная связь и более гибкий доступ для учащихся [15].

Канадский ученый С. А. Алразак, полагает, что программа Perplexity способна революционизировать разработку учебных программ, методик преподавания LSP, индивидуальных учебных планов и материалов, а также оценки успеваемости студентов [10].

Однако, не все ученые-исследователи разделяют положительное влияние технологий ИИ на учебный процесс.

Д. С. Иванова высказывает опасения по поводу внедрения ИИ в образовательный процесс в России: «Сохраняются опасения относительно автономии учителей, конфиденциальности данных и чрезмерной зависимости от алгоритмической обратной связи» [2].

По мнению Т.В. Черниговской, развитие ИИ связано с рядом серьезных опасностей: во-первых, нет четкого понимания того, как обучаются большие языковые модели; во – вторых, ускоряется темп происходящих изменений, так как знания, полученные студентами, устаревают за считанные недели; в третьих, вопрос, касающийся потенциального перехода ИИ из виртуальной среды в реальную: «Мы еще не потеряли контроль, но приближаемся к этому порогу. Это сложная задача, но ключевые игроки в сфере образования осознают ее неотложность» [8].

Сунь Шу-Цзюань, доцент кафедры иностранных языков Харбинского университета, особо подчеркивает, что «генерируемый искусственным интеллектом контент может поставить под сомнение академическое обучение и академическую целостность, что приведет к отсутствию оригинальности при написании студенческих работ» [14].

А. И. Шпынова справедливо замечает, что цифровые технологии могут негативно отразиться на развитии метакогнитивных способностей студентов, и что происходит «замещение ими тех действий, которые обучающийся должен выполнять самостоятельно: поиск соответствующей информации, ее анализ и синтез нового текста на основе изученного, ИИ препятствуют формированию когнитивных компетенций, на приобретение которых нацелен образовательный процесс» [9].

С данными тезисами нельзя не согласиться. ИИ оказывает сильное воздействие не только на сферу образования и академическое сообщество, но и на процесс коммуникации в целом.

Вызывает опасения, что студенты могут постоянно прибегать к использованию ИИ- технологий для достижения быстрого и успешного результата, минимизируя при этом свои усилия. Вызывает обеспокоенность и то, что ИИ способен имитировать не только общие языковые, но и специализированные профессиональные компетенции.

Российскими и зарубежными вузами на данный момент накоплен значительный опыт использования систем ИИ для создания различных образовательных траекторий, но Вузам необходимо переосмыслить сам подход к оцениванию работ студентов, смещая акцент с «конечного» продукта на процесс обучения, развитие метакогнитивных навыков и критического мышления.

Цель данной статьи – разработать теоретически обоснованный и практико-ориентированный подход к оцениванию знаний студентов, изучающих иностранный язык для профессиональных целей, в условиях широкого использования систем искусственного интеллекта. Для достижения этой цели перед нами стоят следующие задачи:

1. Проанализировать ряд основных вызовов, которые ИИ ставит перед традиционной системой оценивания в LSP.

2. Предложить принципы новой парадигмы оценивания, ориентированные на процесс обучения, рефлексии и критическое использование ИИ.

3. Разработать конкретные задания, позволяющие оценить истинные знания и навыки студентов.

4. Сформировать детализированные критерии оценивания, соответствующие предложенной новой парадигме.

Основная часть

Вызовы ИИ для традиционной системы оценивания в LSP

Традиционные методы оценивания, разработанные в доцифровую эпоху, по нашему мнению, оказываются неэффективными в новой реальности. Практическое внедрение ИИ-инструментов в процесс преподавания иностранного языка для профессиональных целей и в параметры оценивания знаний студентов в Университете неизбежно выявило ряд системных проблем, с которыми столкнулись авторы статьи и, которые требуют незамедлительного решения, и именно:

1. Эрозия аутентичности продукта

Современные языковые ИИ-модели выступают мощным инструментом и демонстрируют компетентностный подход в создании профессионально ориентированных текстов. Они не только генерируют правильные высказывания с точки зрения лексики и грамматики, но и адаптируются под требуемый заданием стиль, тон и уровень сложности.

Приведем практический пример работы со студентами на направлении «Государственное и муниципальное управление» – в рамках проведения занятий по дисциплине «Иностранный язык для профессиональных целей» студентам было предложено подготовить и представить проект презентации на тему: «*Social Equity and Inclusiveness in Municipal Services and Policy – project presentation*». Анализ представленных выступлений выявил, что около 50% работ содержали идентичные формулировки ключевых терминов, одинаковые точки зрения и рекомендации. Это являлось прямым доказательством того, что студенты использовали общий *промпт* или один и тот же источник, сгенерированный ИИ. При этом остальная часть работ, в которых студенты опирались на собственные знания и источники, показала значительную разницу во владении языком профессионального общения в качестве, стиле и методе подачи материала, в их индивидуальном уровне понимания темы. Это наглядно показывает, как ИИ нивелирует различия в уровне подготовки студентов, создавая впечатление одинаковости знаний.

2. Размывание ответственности за обучение и создание «иллюзии компетентности»

Когнитивные процессы, связанные с поиском лексических эквивалентов в рамках заданной тематики, построением слож-

ных грамматических конструкций, выражением идей и формулировка аргументов, являются основой формирования языкового навыка. Делегирование этих процессов ИИ приводит к тому, что студенты избегают ментальных усилий, необходимых для глубокого усвоения материала и развития критического мышления. Они, в свою очередь, доверяются, так называемому "имитационному мозгу". Это создает "иллюзию компетентности", когда студент, успешно сдавший работу, сгенерированную ИИ, на самом деле не владеет соответствующими навыками.

Ярким примером из практической деятельности является то, что студенты, которые регулярно используют ИИ для перевода профессиональных текстов по экономической тематике как при выполнении домашних, так и классных заданий, не приобретают никаких навыков письменного перевода в рамках своих профессиональных компетенций. Ожидается, что за такой вид работы с текстом они получают достаточно высокие баллы. Однако во время проведения зачетных и экзаменационных сессий, где доступ к ИИ ограничен, их результаты оказываются на 40% ниже средних по группе. Студенты испытывают значительные трудности с подбором терминологии, построением предложений и адекватным переводом, что демонстрирует критическое отсутствие реального прогресса в усвоении специализированной лексики и грамматических конструкций за период обучения.

3. Невозможность оценить процесс обучения

Одной из основных составляющих учебного процесса является традиционная система оценивания знаний, от правильной организации которой зависит качество знаний учащихся.

В ходе практической деятельности нам удалось сформулировать три ключевые функции данной системы:

Во-первых, она позволяет распознать ошибки в обучении, оценить результаты данного обучения, а также осуществить коррекцию необходимых знаний, умений и навыков;

Во-вторых, система оценивания мотивирует студентов к познавательной деятельности, дает стимул к их творческой деятельности, а также учит студентов более ответственно подходить к результатам обучения (получение более высокой оценки или балла в системе рейтингования);

И, наконец, является средством обучения и развития. Преподаватель помогает студенту выявить его ошибки, понять их и мотивирует на их исправление.

Важно отметить, что в новых условиях использования ИИ-технологий преподаватель видит лишь финальный, часто безупречный продукт, созданный машиной, а не студентом. Преподаватель лишается возможности отследить логический ход мыслей студента, его попытки выбора соответствующей лексики, грамматических конструкций, а также процесс самостоятельного преодоления сложностей – то, что составляет суть учебной деятельности и отражает реальный прогресс.

Представим пример из нашей практики - студентам Высшей школы права предлагается выполнить задание: написать эссе на английском языке на тему "Современные механизмы противодействия коррупции в государственном и муниципальном управлении". Самостоятельно используя промт "Write an essay on the topic of Modern Anti-Corruption Mechanisms in the governance and municipal management", студенты получают безупречный текст с правильной структурой, академическим языком и терминологическими формулировками, характерными именно для данной темы. Преподаватель, не подозревая о методе выполнения, ставит высокую оценку, однако студенты при этом не усваивают ключевые термины, не развивают навыки самостоятельного выражения мысли в рамках профессионального дискурса.

4. Угроза академической честности и необходимость новых правил

Стоит акцентировать внимание, что использование ИИ – систем стирает грани между разрешенными вспомогательными средствами (словари, грамматические справочники) и недопустимым заимствованием или плагиатом.

ИИ - инструменты создают практически неотличимый от оригинала контент, обходя базовые программы проверки на плагиат.

Проиллюстрируем пример из практической деятельности – анализ итоговых эссе на английском языке по теме «*Strategic Municipal Planning and Balanced Growth*» в рамках курса LSP показал, что 58% работ, представленных студентами, содержали следы искусственного интеллекта, которые даже невозможно обнаружить с помощью такой программы как *Turnitin*, что вынуждает преподавателей вручную проверять стилистические несоответствия, а это является трудоемким процессом, плохо подходящим для больших классов.

Отсутствие на данный момент четких правил и политики университетов в отношении применения ИИ может привести к снижению академической этики, подрыву доверия в образовательной среде и девальвации дипломов. Необходимо разрабатывать ясные нормативные акты, определяющие допустимые границы его использования, а также проводить разъяснительную работу со студентами о принципах академической добросовестности в новых условиях.

Новая парадигма оценивания: от продукта к процессу и рефлексии

В свете вышеперечисленных вызовов система оценивания знаний студентов нуждается в принципиальном пересмотре. Новая парадигма должна противостоять зависимости студентов от ИИ и сместить акцент с оценки «конечного» продукта, который легко может быть сгенерирован ИИ, на оценивание самого процесса обучения и выполнения заданий, а также на развитие навыков критического мышления и рефлексии, прозрачную интеграцию ИИ в учебный процесс как инструмента, а не заместителя интеллектуальной деятельности.

Преподавателям следует отдавать приоритет метакогнитивному подходу, ориентированному на студента, который требует контролируемой работы в режиме реального времени. Эти стратегии органично интегрируются в учебные программы языка для профессиональных целей (LSP), делая акцент на активном творчестве, а не на отточенных результатах.

В связи с вышесказанным авторами статьи делается попытка разработки новых принципов оценивания знаний студентов, ориентированных на процесс обучения, рефлексии и критическое использование ИИ:

1. Оценивание процесса через многоэтапные, прозрачные задания

Ключевой стратегией данной методики является декомпозиция крупных заданий на более мелкие, последовательные этапы, каждый из которых подразумевает сдачу промежуточных результатов и их оценивание. Это позволяет преподавателю отслеживать прогресс студента, выявлять трудности на ранних стадиях и давать своевременную обратную связь.

Рассмотрим, как данный принцип может быть реализован на практике.

На учебном направлении «Менеджмент и управление проектами» в рамках курса «Иностранный язык для профессиональных целей» (LSP) предлагается тема проекта «Подготовка бизнес-плана и проекта по стратегическому планированию. Profile: Russian oil industry - Sakhalin» (рассчитанного на несколько недель). Преподаватель назначает нескольких студентов в качестве менеджеров проекта и делегирует им функцию по подбору своей команды. Работа над проектом осуществляется на каждом занятии в специально для этого выделенное время. Устанавливаются обязательные этапы контроля:

Неделя 1: Создание *mind-map* (интеллект-карты) ключевых разделов бизнес-плана, представленного на английском языке. Студент должен продемонстрировать понимание структуры и основных компонентов профессионального документа.

Неделя 2: Разработка глоссария из 20–30 специфических профессиональных терминов, относящихся к выбранной нише

проекта, с указанием источников (авторитетные профессиональные статьи, отчеты компаний, базы данных).

Неделя 3: Предоставление черновика Executive Summary (краткого обзора) бизнес-плана. В дополнение к тексту, студенту предлагается сделать пометки о трудностях перевода / формулирования ключевых идей, а также указать, какие ресурсы (включая ИИ) использовались и как именно.

Неделя 4: Устная групповая или индивидуальная презентация структуры полного бизнес-плана с обоснованием логики разделов и взаимосвязей между ними. Фокус на аргументации.

Неделя 5: Сдача финальной версии бизнес-плана с обязательным приложением рефлексивного эссе, описывающего процесс работы, возникшие сложности, принятые решения и оценку собственного прогресса. Проект заканчивается защитой групповой презентации. Контроль выполнения заданий осуществляется с помощью критериев, ориентированных на беглость речи, идиоматичность и аргументацию (например, 40% — точность содержания, 30% — произношение и т. д.). В конце проводится командная фидбэк-сессия.

Важно отметить, что при работе над составлением бизнес-плана и проекта студенты документируют все стадии: от анализа precedents и подбора профессиональной терминологии до составления черновиков отдельных статей и финального текста. В портфолио включаются скриншоты использованных онлайн-словарей, списки найденных в ходе поиска терминов, черновики с ручными правками и комментариями, а также краткие отчеты о проделанной работе на уроке. Практика показала, что внедрение этой системы позволило повысить объективность оценки на 35% и сократить случаи неавторской работы на 60%, так как преподаватель мог отследить не только результат, но и индивидуальный путь каждого студента к нему.

2. Интеграция ИИ в учебный процесс как объект критического анализа

Учитывая тот факт, что технологии ИИ уже распространены повсеместно, а студентам и в будущем предстоит ими пользоваться, то вместо тотального запрета на использование ИИ предлагается легитимизировать его применение в преподавании языка для профессиональных целей, сделав ИИ не инструментом для обхода обучения, а объектом критического анализа и мощным инструментом для развития более глубоких навыков. Это позволяет студентам не просто использовать ИИ, но и понимать его сильные и слабые стороны, развивая при этом собственную аналитическую компетенцию.

Авторы статьи предлагают следующий формат задания, как *"слепое сравнение"*: студенты получают два текста на одну профессиональную тематику – один создан экспертом в узкоспециализированной сфере (человеческом), другой – сгенерирован ИИ. Задача студента: проанализировать оба текста, идентифицировать авторство каждого и аргументировать свое решение, указывая на стилистические, лексические, прагматические особенности, характерные для "человеческого" или "машинного" письма. Это задание развивает, в первую очередь, лингвистическую наблюдательность и критическое мышление.

3. Устные и интерактивные формы контроля

Навык спонтанной устной речи, аргументации, ведения дискуссии и решения коммуникативных задач в реальном времени остается одним из наименее уязвимых для автоматизации ИИ. Устные формы контроля позволяют оценить не только лингвистическую компетенцию, но и прагматическую, социокультурную и стратегическую составляющие иноязычного общения.

В данном контексте, по нашему мнению, может быть предложена методика *"микро-защит"*: после каждого объемного письменного задания студент готовит 2–3-минутное устное резюме своей работы, которое он представляет перед преподавателем и группой. Обычно такой работой предлагается изложе-

ние на английском языке основной темы своей курсовой работы по профилю. В этом резюме студент должен сфокусироваться на:

1. Ключевых терминах и грамматических конструкциях, которые были изучены и использованы в ходе работы.

2. Трудностях, с которыми он столкнулся при написании, и предложить способы их решения.

3. Практической значимости выполненной работы для его будущей профессиональной деятельности.

После презентации следует сессия вопросов и ответов, где преподаватель и студенты могут задавать уточняющие вопросы по содержанию работы, выбору формулировок, аргументации, а также процессу ее выполнения. Это позволяет оценить глубину понимания материала и способность к спонтанной аргументации.

Создание личностно-ориентированных и аутентичных заданий

С учетом вышеизложенных принципов для аутентичной оценки на занятиях в рамках LSP преподавателям следует отдавать приоритет заданиям, глубоко интегрированным в личный опыт студента, его исследовательские интересы или реальные профессиональные ситуации. Авторы статьи, основываясь на своем многолетнем практическом опыте, разработали ряд соответствующих заданий такого формата, которые гораздо сложнее поддаются сторонней генерации, так как требуют уникального человеческого контекста.

Задания, основанные на личном опыте

Студенты старших курсов, обучающиеся, к примеру, на направлении «Государственное и муниципальное управление» проходят профессиональную практику в органах государственного и муниципальных организациях. Преподаватель LSP может предложить студентам подготовить отчеты, презентации или аналитические обзоры на основе их персонализированного опыта прохождения практики, стажировок, участия в профессиональных мероприятиях или в проведении самостоятельных исследований.

Задания на стыке дисциплин

Цель данного типа заданий – процесс интеграции содержания профильных дисциплин в задания по курсу «Иностранный язык для профессиональных целей», который требует от студента не только владения иностранным языком уже на достаточно профессиональном уровне, но и глубокого понимания узкоспециализированной темы. Например, студентам 3 курса, изучающим систему управления на государственном и муниципальном уровне, предлагается подготовить и выступить с презентацией по узкоспециализированной теме своей курсовой работы на английском языке, учитывая тематическую специфику и целевую аудиторию.

Импровизированные дебаты

Преподаватель курса LSP задает соответствующий сценарий на основе определённого кейса для оценки навыков устного общения студентов 3 курса, например, «Обсудите сокращение муниципального бюджета города, используя финансовую терминологию». Выполнение заданий контролируется с помощью критериев, ориентированных на аргументацию, беглость речи и идиоматичность.

Протокол «мышления вслух»

В ходе выполнения данного задания студенты 3 курса вербализуют свои рассуждения при решении различных задач, например, перефразируют на английском языке экономические отчеты отдельных муниципальных структур, представленных в соответствующих кейс-заданиях. Данный вид задания выявляет когнитивные процессы мышления, которые входят ИИ.

Критерии оценивания в новой парадигме

Авторы статьи считают, что разработка новых критериев оценивания является важным шагом для системы оценивания

знаний в современных условиях. Эти критерии должны отражать перенос акцента с "идеального" продукта на качество процесса и развитие метакогнитивных навыков студентов.

1. Критерии оценки процесса (для многоэтапных заданий и портфолио):

а) Полнота и систематичность рабочих материалов (25%): Соответствие всем требованиям этапов задания, наличие всех промежуточных материалов (mind-map, тематический глоссарий, черновики, скриншоты, рефлексивные заметки), их логическая взаимосвязь.

б) Качество умений самостоятельно выявлять и исправлять свои ошибки и принимать решения (25%). Способность к самооценке и критическому осмыслению собственного учебного опыта.

с) Эффективность использования ресурсов (25%): Целесообразность и качество использования различных источников информации (академические статьи, профессиональные базы данных, терминологические словари), а также используемых инструментов ИИ. Обоснование выбора ресурсов.

д) Демонстрация прогресса между этапами (25%): Четкое отслеживание развития идеи, улучшения качества работы, усвоения новых лексических и грамматических единиц на протяжении всего процесса выполнения задания.

2. С точки зрения устной защиты и интерактивного контроля авторы предлагают выделить следующие критерии:

а) Спонтанность и беглость речи (30%): Умение говорить без длительных пауз, уверенно, адекватно реагировать на вопросы и реплики, гибкость в использовании языковых средств.

б) Адекватность и точность использования профессиональной лексики и грамматических структур (40%): Соответствие выбранных языковых средств профессиональному контексту, отсутствие грубых ошибок, затрудняющих понимание, разнообразие используемых конструкций.

с) Логичность изложения, ясность аргументации и достижение коммуникативной цели (30%): Структурированность ответа, убедительность представленных аргументов, умение эффективно решать поставленную в коммуникативной ситуации задачу.

По результатам исследования хотелось бы высказать следующие размышления.

1. По нашему мнению, преодоление связанных с ИИ рисков лежит не в плоскости технологической «гонки вооружений», а в области педагогического творчества и пересмотра философии оценивания.

2. Предложенный авторами подход, ориентированный в первую очередь на оценивание процесса деятельности студентов, а не только готового продукта, на интеграцию ИИ в учебную деятельность как инструмента для развития навыков критического анализа; смещение акцента на устные, интерактивные и рефлексивные формы контроля, что создает условия для формирования более осознанной и гибкой профессиональной иноязычной компетенции.

3. Ключевым преимуществом данной парадигмы является ее ориентированность на развитие тех навыков, которые остаются исключительной прерогативой человека: критическое мышление, творческий подход, способность к рефлексии, эмпатия, умение принимать решения в неопределенных ситуациях и эффективно взаимодействовать в реальном времени. В эпоху генеративного ИИ именно эти качества становятся наиболее ценными на рынке труда и в межличностной коммуникации. Таким образом, преподаватели иностранного языка имеют уникальную возможность не только адаптироваться к новым реалиям, но и стать лидерами изменений, формируя выпускников, способных стать полноценными участниками глобального профессионального сообщества в цифровом мире.

Заключение

Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс является не временным явлением, а фундаментальным сдвигом, требующим от преподавателей иностранных языков

глубокой рефлексии и трансформации педагогических подходов. Использование ИИ студентами – это не столько угроза, сколько катализатор давно назревших изменений в дидактике и методике преподавания. Попытки бороться с ИИ путем использования детекторов плагиата или жестких запретов обречены на провал и лишь усугубят проблему.

Литература

1. ГОСТ Р 59895–2021. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология. Введен впервые: дата введения 2022-01-03. – М.: Издательство стандартов, 2021. – С. 10. – URL: https://normadocs.ru/gost_r_59895-2021

2. Иванова Д. С. Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 1(65). – С. 63–70.

3. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. – 2023. – № 4. – С. 20.

4. Кузнецов З. Ю. Использование искусственного интеллекта в профессиональной языковой подготовке студентов медицинского вуза // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2024. – № 1(44). – С. 37.

5. Левин Б. А., Пискунов А. А., Поляков В. Ю., Савин А. В. Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России. – 2022. – № 7. – С. 86.

6. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (утв. указом Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490). – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>

7. Сигаев А. В. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. – 2023. – № 6. – С. 19.

8. Черниговская, Т. В., 2025, Петербургский семинар по когнитивным исследованиям: Доклады и стенограммы, Санкт-Петербург, 01 января 2018 года – 31 2019 года. Издательство Санкт-Петербургского университета, Том 3. стр. 6–8.

9. Шпынова А. И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 237–240.

10. Abd-Alrazaq A., AlSaad R., Alhuwail D. et al. Large Language Models in Education: Opportunities, Challenges, and Future Directions // JMIR Education. – 2023. – № 9. – P. 48291.

11. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International, 60(1), 32–44.

12. Enthyony L., Er E. Will ChatGPT get you caught? // Learning and Collaboration Technologies: International Conference on Computer Interaction (HCI-2023). – Springer, 2023. – P. 475–487. DOI: 10.1007/978-3-031-34411-4_32.

13. Kasneci, E., Seßler, C., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Truong, N. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

14. Sun Shu-Juan. The Perception by University Students of the Use of ChatGPT in Education // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2023. – 18(17). – P. 4–19.

15. Zhang, W. (2023). Exploring students' acceptance of an artificial intelligence speech evaluation program for EFL speaking practice: an application of the Integrated Model of Technology Acceptance. Computer Assisted Language Learning. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2278608>

On the issue of the system of assessing students' knowledge in the process of learning a foreign language for professional purposes (language for specific purposes - LSP) in the era of artificial intelligence
Lavrentieva E.A., Keshnova O.K.

The advent of generative artificial intelligence (AI) has not only opened up many educational opportunities but has also introduced many challenges into the process of assessing students' knowledge. This article examines the problems associated with the objective assessment of students' knowledge of a foreign language for specific purposes, in the context of their widespread use of artificial intelligence (AI) systems when performing various types of tasks. The authors not only analyze the challenges associated with the use of AI, but also propose a paradigm shift in assessment methodologies, advocating for a move away from solely focusing on end results towards prioritizing the learning process itself and fostering the development of crucial metacognitive skills.

The article contains practical examples of tasks and detailed assessment criteria aimed at integrating AI into the educational process as a tool for critical thinking. From a practical point of view, it is an opportunity for universities to apply the proposed principles and research results in the process of working with students as part of the development of foreign language competence.

Keywords: artificial intelligence, knowledge assessment, foreign language for professional purposes, academic integrity, metacognitive skills, higher education, linguodidactics, formative assessment.

References

1. GOST R 59895–2021. Artificial Intelligence Technologies in Education. General Provisions and Terminology. Introduced for the first time: date of introduction 2022-01-03. – Moscow: Publishing House of Standards, 2021. – P. 10. – URL: https://normadocs.ru/gost_r_59895-2021
2. Ivanova, D.S. "Formation of Teacher Digital Competencies in the Study of the Discipline "Cross-Cutting Technologies and Artificial Intelligence Technologies"" // Psychological and Pedagogical Search. – 2023. – No. 1 (65). – Pp. 63–70.
3. Ivakhnenko, E.N., Nikolsky, V.S. "ChatGPT in Higher Education and Science: Threat or Valuable Resource?" // Higher Education in Russia. – 2023. – No. 4. – P. 20.
4. Kuznetsov Z. Yu. Use of Artificial Intelligence in Professional Language Training of Medical University Students // Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development. – 2024. – No. 1(44). – P. 37.
5. Levin B. A., Piskunov A. A., Polyakov V. Yu., Savin A. V. Artificial Intelligence in Engineering Education // Higher Education in Russia. – 2022. – No. 7. – P. 86.
6. National Strategy for the Development of Artificial Intelligence through 2030 (approved by Decree of the President of the Russian Federation dated October 10, 2019, No. 490). – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>
7. Sigaev A. V. ChatGPT and Artificial Intelligence in Universities: What Future Can We Expect? // Higher Education in Russia. – 2023. – No. 6. – P. 19.
8. Chernigovskaya, T. V., 2025, St. Petersburg Seminar on Cognitive Research: Papers and Transcripts, St. Petersburg, January 1, 2018 - January 31, 2019. St. Petersburg University Press, Vol. 3. pp. 6-8.
9. Shpynova A. I. Application of Artificial Intelligence Technologies in Learning Business English (Based on Written Assignments) // World of Science, Culture, Education. – 2023. – No. 5 (102). – P. 237-240.
10. Abd-Alrazaq A., AlSaad R., Alhuwail D. et al. Large Language Models in Education: Opportunities, Challenges, and Future Directions // JMIR Education. – 2023. – No. 9. – P. 48291.
11. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International, 60(1), 32-44.
12. Anthony L., Er E. Will ChatGPT get you caught? // Learning and Collaboration Technologies: International Conference on Computer Interaction (HCI-2023). – Springer, 2023. – R. 475–487. DOI: 10.1007/978-3-031-34411-4_32.
13. Kasneci, E., Seßler, C., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Truong, N. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.
14. Sun Shu-Juan. The Perception by University Students of the Use of ChatGPT in Education // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2023. – 18(17). – R. 4–19.
15. Zhang, W. (2023). Exploring students' acceptance of an artificial intelligence speech evaluation program for EFL speaking practice: an application of the Integrated Model of Technology Acceptance. Computer Assisted Language Learning. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2278608>

Революционный ИИ в высшем образовании: равенство, инклюзия, этическое интеграция и эффективность

Саакян Лилит Сержиковна

кандидат филологических наук, доцент Европейский университет Армении

Минасян Ева Тиграновна

кандидат филологических наук, доцент Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Искусственный интеллект (ИИ) быстро трансформирует сферу высшего образования, изменяя способы взаимодействия студентов с учебным материалом, методы преподавания и управление учебными заведениями. В этом исследовании рассматривается трансформирующий потенциал ИИ в высшем образовании через четыре ключевых аспекта: инклюзия, равенство, институциональная эффективность и этическое внедрение. Особое внимание уделяется применению ИИ в специальном образовании (SPED) и в контексте учащихся с особыми образовательными потребностями и инвалидностью (SEND), где особенно ярко проявляется потенциал ИИ для повышения доступности и персонализации обучения. Выявляя проблемы и разрабатывая решения с помощью ИИ, исследование подчеркивает его способность сокращать образовательные разрывы и создавать эффективные учебные среды. Результаты показывают значительные улучшения в доступности и институциональной эффективности, подчеркивая при этом необходимость ответственного внедрения ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), высшее образование, инклюзия и равенство, специальное образование (СПО), образовательные технологии, институциональная эффективность, этическое интеграция

Introduction

Artificial Intelligence (AI) is reshaping the educational landscape across four critical domains: inclusion, equity, institutional performance, and ethical implementation. Since the public release of ChatGPT in November 2022, generative AI has revolutionized how we teach, learn, and interact with educational content. It is increasingly being used to bridge educational gaps, enhance accessibility, and streamline institutional processes—while simultaneously raising urgent questions about responsible and ethical use. AI supports a wide range of educational needs, from personalized learning to real-time feedback, enabling more inclusive and adaptive experiences. For example, while it can be challenging for educators to address the diverse learning styles within a single classroom, AI can tailor instruction to each student's pace, strengths, and weaknesses. Tools like intelligent tutoring systems, automatic grading, and real-time analytics have started to ease the burden on faculty and optimize outcomes for students.

In higher education, AI is currently being used for plagiarism detection, exam integrity monitoring, chatbots for enrollment and retention, learning management systems (LMS), transcription of faculty lectures, enhanced online discussion boards, analyzing student success metrics, academic research support and creating connected campuses. Despite these benefits, skepticism remains. Many educators are still uncertain about the relevance of AI in academic settings, fearing its impact on academic integrity, data privacy, and the nature of human teaching itself. Such resistance is understandable—historically, every technological breakthrough from the printing press to the internet faced similar hesitation before eventual adoption. Skepticism, as history shows us is a natural response to any new technology, from the invention of writing to the rise of the printing press and the advent of the internet. Almost all of these new technologies followed the same path: initial resistance, followed by cautionary adoption, and eventually widespread integration as their benefits became clear.

However, the reality is clear: AI is here to stay. Rather than resisting, educators and institutions must evolve to work with AI, not against it. Students are often more proficient in using AI tools than their instructors, which points to an urgent need to close the digital competence gap. Educators must rethink assessment strategies to foster creativity, critical thinking, and collaboration—skills that cannot be easily replicated by machines.

For instance, rather than discouraging AI use, we should teach students how to use it ethically and effectively—for generating ideas, receiving feedback, proofreading, and brainstorming—while always emphasizing the need to fact-check and revise AI-generated content. The same principle applies to educators: with tools like generative AI, feedback can be delivered instantly using rubrics, enhancing both productivity and equity in large classrooms.

Feedback from global peers and policymakers confirms the ongoing concern around AI's role in education. Issues such as academic dishonesty and surveillance are valid and demand thoughtful regulation. Yet, when used responsibly, AI offers transformative potential. As we navigate this evolving landscape, we must commit to thoughtful integration—not avoidance. We must also equip both educators and learners with the skills to engage critically and constructively with AI, such as prompt engineering, the practice of crafting clear, purposeful instructions to guide AI systems.

As AI becomes a more integral part of the learning environment, it not only challenges traditional educational models but also encourages us to rethink what it means to be human in a digital age, to rethink the very concept of "humanity". The question is not whether AI will replace humans, but whether there will be

room for those who refuse to evolve with it. One more point to highlight is that neural networks will not take our job—those who use neural networks will do that.

AI and Inclusion: Enhancing Access to Learning

One of AI's most transformative impacts is on **inclusive education**, particularly for learners with learning impairments or disabilities and those studying in a non-native language. According to UNESCO's "AI and education: guidance for policy-makers; The Global Education 2030 Agenda" (2021), AI tools, including smart robots, are increasingly being employed to support students with learning difficulties and disabilities. While there is still much work to be done to ensure that AI is accessible and inclusive for all, the future looks bright for people with disabilities. AI helps make the world more accessible for people with disabilities by identifying obstacles or barriers and providing alternative routes or suggestions for how to face them. For instance, AI provides alternative methods of communication for individuals with disabilities who have difficulty communicating verbally. AI-powered devices such as text-to-speech and speech-to-text technology helps individuals who have difficulty in speaking or hearing. Here are some examples of AI in Inclusive Education:

1. Robots for Learners on the Autism Spectrum: For instance, speech-enabled humanoid robots have

been created for learners on the autism spectrum, providing predictable mechanical interactions rather than human ones, which can be confusing for such learners. The aim is to develop their communication and social skills (Dautenhahn et al., 2009) [3]. An example of a robot developed for children on the autism spectrum is the humanoid robot Kaspar [7]. According to the UK University of Hertfordshire, Kaspar has been purposefully designed as an expressive robot offering a more predictable and initially repetitive form of communication, which aims to make the social interaction simpler and more comfortable for the child, thus helping children on the autism spectrum improve communication and social skills.

2. Telepresence Robots: These allow students with speech or mobility disabilities, or those unable to attend school due to illness or crisis, to join classes remotely, ensuring continuity in education and social interaction. Telepresence Robot System is designed for people with speech or mobility disabilities [5] and for students who are unable to attend school, perhaps because of an illness or a humanitarian or refugee crisis, to access the classroom. For students with long-term medical conditions, telepresence robots provide a vital link to their education and social life. In refugee or humanitarian emergencies, telepresence robots help children continue their education, providing stability and normalcy.

3. Humanoid Emotional Robots: A third example is the use of humanoid emotional robots, such as Nao or Pepper (developed by the company "SoftBank Robotics", Boston, the USA) in kindergarten classes in Singapore (Graham, 2018) [4] to introduce young children to programming and STEM subjects. Pepper is a 1.2-metre-tall humanoid robot. Unlike Nao, it rolls on wheels. Its design is much more human-like, and similar to a small child, because of its height, appearance and behaviour. Last but not least, the US Department of Education continuously carries studies [4] aimed at investigating the user experiences of students with special educational needs and disabilities (SEND) while developing the accessible e-authentication system for higher education institutions.

4. SPED (Special Education) Integration for learners with SEND (special educational needs and disabilities): AI-powered tools like speech-to-text, real-time captioning, and adaptive platforms personalize education for students with disabilities. For example:

Students with hearing impairment use Otter.ai, an AI transcription tool, to follow lectures in real time.

AI-based sign language interpreters like Google's Project Euphonia help interpret non-standard speech for students with speech impairments.

AI-based predictive text tools assist learners with dyslexia in writing effectively.

AI screen readers (e.g., JAWS, NVDA, VoiceOver) allow visually impaired students to access digital content seamlessly.

5. Text-to-Speech & Speech-to-Text Technologies: These help students with visual, hearing, or speech impairments better communicate and engage with content. For example, **Google's Live Transcribe** offers real-time captions in over 70 languages, with strong privacy features. It is powered by Google's speech recognition technology; hence, the captions adjust as a conversation flows. And one of the important criteria of LT is that it is secure since conversations are not stored on servers. LiveTranscribe is easy to use, all is needed is a Wi-Fi or a network connection. It is free of charge to download.

6. Voiceitt: This groundbreaking tool translates non-standard speech into standard speech, supporting users with dysarthric conditions (e.g., from cerebral palsy, Parkinson's, stroke, multiple sclerosis, head injury or brain tumors) and enabling effective communication.

Here are some practical examples of AI tools in inclusive learning:

1) Speech-to-Text Software: Students with hearing impairments or dyslexia can use AI-powered speech-to-text tools to convert spoken language into written text. This allows students to follow along in real-time during lectures and discussions, ensuring they don't miss out on valuable information.

Examples:

a. **Otter.ai:** <https://otter.ai>

b. **Google Live Transcribe:** https://www.google.com/intl/en_in/drive/apps/live-transcribe/

2) Real-Time Captioning: Platforms like Zoom or YouTube integrate AI-driven real-time captioning features. In virtual classrooms or recorded lectures, students who are deaf or hard of hearing can read captions to understand spoken content. For students with language processing disorders, this feature also helps them better follow and absorb information.

Examples:

a. **Zoom Real-Time Captioning:** <https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/207279736-Captions>

b. **YouTube Automatic Captions:** <https://support.google.com/youtube/answer/2734796?hl=en>

3) Adaptive Learning Platforms: These tools use AI to adjust lessons according to a student's learning pace and style. For instance, if a student struggles with reading comprehension, the platform will provide more targeted exercises and adjust the difficulty level, ensuring that each student receives personalized learning experiences based on their needs.

Examples:

a. **DreamBox:** <https://www.dreambox.com>

b. **Squirrel AI:** <https://www.squirrelai.com>

c. **Diffit** <https://app.diffit.me/>

d. **Brisk teaching** <https://app.briskteaching.com/> (Chrome extension)

e. **Almanack** <https://app.almanack.ai/>

f. **Twee** <https://app.twee.com/>

4) AI-Powered Text-to-Speech Tools: Students with visual impairments or dyslexia can use these tools to convert text from books, websites, or documents into spoken words which allows them to access materials that might otherwise be difficult to read, making learning more accessible.

Examples:

a. **Kurzweil 3000:** <https://www.kurzweilededu.com>

b. **ReadandWrite:** <https://www.texthelp.com/en-us/products/read-write/>

c. **Natural Reader:** <https://www.naturalreaders.com/>

d. **Speechify:** <https://speechify.com/>

e. **Murf:** <https://murf.ai/>

f. **Resemble:** <https://www.resemble.ai/>

Additionally, AI-powered screen readers like JAWS, NVDA, and VoiceOver allow visually impaired students to access digital content more effectively. These assistive technologies have made higher education more inclusive than ever before, ensuring that learning is not limited by physical barriers.

5) Virtual Assistants for Autism Spectrum Disorder (ASD): AI-powered virtual assistants like Ava or Cognition Builders are used to support students with autism by offering structured social interaction practice, enhancing communication, and providing a safe environment for social skills development. These tools help students with ASD practice conversations, recognize facial expressions, and engage in simulated social scenarios. Examples: **Ava:** <https://www.ava.me>; **Cognition Builders:** <https://www.cognitionbuilders.com>.

6) Predictive Analytics for Tailored Learning Support: AI-driven platforms like Knewton (<https://www.knewton.com>) analyze students' progress and predict when they might need extra help. For students with cognitive disabilities, such as ADHD, predictive analytics can suggest interventions, such as breaks or adjustments in study patterns, to keep them focused and motivated.

Equity in AI: Bridging Educational Gaps

While the concept of **inclusion** focuses on meeting the individual needs of diverse learners, **equity** in education ensures that every learner has **fair access to opportunities, resources, and support** needed for success. Artificial Intelligence can serve as a powerful equalizer—if implemented thoughtfully.

1. Leveling the Educational Playing Field: AI enables personalized learning experiences, allowing students from underprivileged backgrounds to access the same quality of education as their more resourced peers. AI-driven platforms like Khan Academy, Socratic by Google, and Coursera's machine learning-based recommendation engines guide students through customized learning paths based on their prior knowledge and learning pace. By providing instant feedback, adaptive content, and accessible resources, AI can help students catch up in subjects where they may be lagging. This is particularly important in regions or institutions with large class sizes and limited teaching staff.

2. Support for Non-Native English Speakers: Equity in multilingual settings requires tools that reduce language-based barriers. AI-driven translation and transcription tools, such as: DeepL Translator, Google Translate and Microsoft Immersive Reader help international students or those studying in English as a Medium of Instruction (EMI) environments to better understand content, participate in discussions, and succeed academically. For instance, AI can:

- Translate complex academic texts into a student's native language,
- Generate simplified summaries using tools like **QuillBot** or **SMMRY**, and
- Transcribe academic lectures and provide real-time subtitles (e.g., **YouTube auto-captioning**).

3. Reducing Urban-Rural Educational Disparities: AI facilitates remote learning for students in geographically isolated or underserved areas, narrowing the urban-rural divide. Through AI-enabled online platforms, students in rural schools can access expert instruction, high-quality educational materials, and interactive content previously available only in urban or elite institutions. For example:

- **India's DIKSHA platform** [13] uses AI to offer multilingual, curriculum-aligned learning resources for students and teachers in rural areas. It provides free online resources to students from underprivileged backgrounds, ensuring they receive the same quality of education as their privileged peers.

4. Affordability and Accessibility: AI tools often operate at low or no cost, making high-quality learning more affordable:

- **ChatGPT, Perplexity, You.com, and Elicit.org** offer free or freemium models for academic research assistance.

- **AI-based open educational resources (OERs)** democratize access to high-level content that would otherwise be behind paywalls or institutional gates.

This helps address the **socioeconomic digital divide**, allowing learners from low-income households to compete on a more equitable footing with their peers.

5. Predictive Analytics for At-Risk Students: AI systems can analyze data on student performance, engagement, and behavior to identify at-risk learners early. This allows institutions to intervene proactively by offering additional support, adjusting learning plans and recommending remedial materials. For instance, IBM's Watson Education and Brightspace Insights help educators track student progress and customize instruction accordingly.

Institutional Performance: Efficiency and Quality Assurance through AI

In fact, AI is already being developed to extend existing examination practices. For example, AI-driven face recognition, voice recognition, keyboard dynamics, and text forensics are increasingly being used to verify candidates in examinations for distance learners with disabilities who find it challenging to attend face-to-face examinations. E-authentication is one of the key topics in the field of online education and e-assessment (e.g. facial recognition system to detect student emotions and cheating in distance learning) [11]. Beyond the classroom, AI is enhancing institutional performance by automating administrative tasks, improving decision-making, and optimizing student services. For instance, Georgia State University's AI chatbot 'Pounce' helps reduce summer melt—a phenomenon where students fail to enroll after admission due to administrative challenges. Pounce has successfully answered thousands of student queries regarding financial aid, enrollment deadlines, and academic schedules, increasing retention rates by 22%. Similarly, AI-driven predictive analytics are helping universities identify students at risk of dropping out. Purdue University's (is located in **West Lafayette, Indiana, USA**) 'Course Signals' system uses AI to analyze student engagement, grades, and attendance patterns, allowing faculty to intervene early and provide necessary support. The result is a significant increase in student retention and performance.

Beyond the classroom, Artificial Intelligence significantly contributes to enhancing the **operational efficiency, decision-making, and quality assurance** processes in higher education institutions. By automating administrative functions and offering predictive insights, AI supports data-informed strategies that improve institutional outcomes and student satisfaction. Specifically,

1. Administrative Efficiency and Automation: This automation reduces manual errors, improves response time, and enhances overall service quality. AI-powered tools streamline routine administrative tasks, allowing academic staff and administrators to focus on strategic planning and student engagement. For example:

- **Chatbots** such as **Ivy.ai, Admission Bot, or Unibuddy** assist with 24/7 student inquiries, admissions, enrollment, and financial aid queries.

- **Robotic Process Automation (RPA)** tools automate repetitive back-office processes such as grading, scheduling, attendance tracking, and fee processing.

- **AI-driven Learning Management Systems (LMS)** like **Canvas, Blackboard, and Moodle** enhance course administration through intelligent grading and performance dashboards.

2. Data-Driven Decision-Making: AI facilitates predictive analytics and institutional research, helping universities make informed decisions based on real-time data. These insights support strategic enrollment management, curriculum optimization, resource allocation and identification of student retention risks. For example:

- **Civitas Learning and Salesforce Education Cloud** offer AI-powered analytics to track key performance indicators (KPIs),

such as graduation rates, course completion, and faculty productivity.

- AI can forecast **enrollment trends, course demand, and workforce alignment**, ensuring academic offerings meet labor market needs.

3. **Academic Integrity and Quality Assurance:** AI tools are increasingly used in quality assurance mechanisms, support continuous improvement and uphold academic standards. For example,

- **Plagiarism detection systems** like Turnitin, Copyleaks, and Unicheck, which ensure academic honesty in student submissions.

- **Automated assessment tools** that monitor not just correctness but also depth, originality, and coherence of student responses.

- **Learning analytics dashboards** that track the effectiveness of teaching methodologies and student outcomes for accreditation purposes.

4. **Personalized Institutional Services:** Such initiatives boost student retention and satisfaction while reflecting institutional commitment to holistic development. AI-driven recommendation engines enhance the **student experience** by offering personalized services:

- Course recommendations based on learning history and career goals
- Academic advising support
- Mental health chatbots (e.g., Woebot, Wysa) that offer well-being support and crisis triage

5. **Resource Optimization and Sustainability:** Through these applications, institutions can achieve both **cost savings** and **sustainability goals**, aligning with green campus initiatives. AI aids in managing physical and digital resources efficiently:

- **Smart campus technologies** (e.g., AI-based energy management, security monitoring)
- **Digital library systems** that use AI for cataloguing, metadata tagging, and content recommendations
- **AI-aided scheduling systems** that minimize timetable clashes and room underutilization

Ethical Considerations and the Human-AI Balance in Higher Education

As AI continues to transform higher education, it raises critical ethical considerations and necessitates a thoughtful recalibration of the human-AI relationship in academic settings. While AI offers substantial benefits, its deployment must align with core academic values, legal frameworks, and socio-cultural sensitivities to ensure responsible and equitable use. Issues such as algorithmic bias, data privacy, and the ethical use of AI-driven decision-making require careful consideration. For instance, in 2020, the UK government faced backlash when an AI algorithm used to grade A-level exams disproportionately downgraded students from disadvantaged backgrounds. This highlighted the risks of unchecked AI decision-making and the need for transparent, fair AI models. To counter such biases, the US universities, Massachusetts Institute of Technology and Stanford have introduced AI ethics courses, ensuring that future AI developers and policymakers understand the implications of biased data and flawed algorithms, thus adopting explainable AI models, ensuring that decision-making processes are transparent and accountable.

1. **Ethical Use and Academic Integrity:** **AI tools—especially those involved in assessment, content generation, and plagiarism detection—must be used with** transparency and ethical accountability. **Key concerns include:**

- **Over-reliance on AI-generated content** (e.g., via tools like ChatGPT) risking a decline in students' original thinking and academic honesty.

- **Misuse of detection tools** that may yield false positives, especially when flagging multilingual learners or non-standard writing styles.

- The need for **clear institutional policies** on AI use in coursework, assignments, and research.

Educators must foster digital literacy and ethical reasoning to guide students in **responsible AI engagement**.

2. **Data Privacy and Security:** AI systems operate on vast amounts of student and institutional data, raising concerns over **data collection transparency, informed consent, and protection from surveillance or profiling**. Compliance with global data protection laws (e.g., GDPR, FERPA) is essential, along with the development of **ethical data governance frameworks** at the institutional level.

3. **Algorithmic Bias and Fairness:** AI algorithms may inadvertently perpetuate systemic biases if trained on non-representative datasets. Risks include biased admissions recommendations, discriminatory automated grading, and unequal access to AI-powered resources. Mitigating bias requires diverse training data, regular algorithm audits, and inclusion of ethicists and educators in AI system design. Institutions must champion **equity-by-design** principles to ensure inclusive AI implementation.

4. **The Human-AI Relationship in Pedagogy:** **AI should augment rather than replace the human role in teaching and mentorship. Key points are as follows:**

- Educators provide **critical thinking scaffolding**, emotional intelligence, and ethical guidance—qualities AI cannot replicate.

- Hybrid learning models should maintain **human-led instruction** while using AI to enhance personalization and support.

- Faculty development programs must empower teachers to confidently integrate AI while preserving pedagogical autonomy.

Striking a **balanced human-AI dynamic** ensures that technology serves as a tool—not a substitute—for meaningful education.

5. **Institutional Responsibility and AI Governance:** **Universities must adopt** AI ethics charters **and establish** interdisciplinary AI oversight committees **to set boundaries for AI use, evaluate ethical risks, and promote inclusive policy-making. These structures can help foster a culture of** trust, responsibility, and informed innovation, **aligned with academic missions and public accountability.**

Conclusion and Future Perspectives

AI in higher education holds immense potential to drive inclusion, equity, and institutional performance, but its ethical implementation is paramount. We must ensure that AI serves as an enabler rather than a barrier, fostering learning environments where every student, regardless of ability or background, can thrive.

To achieve this, universities must prioritize:

1. **Investing in AI for accessibility** – expanding the use of AI-driven assistive technologies, specifically:

1.1. **Financial Resources:** Funding for AI-driven assistive technologies such as speech-to-text tools, AI-powered screen readers, and real-time captioning.

1.2. **Technical Infrastructure:** High-speed internet, cloud computing resources, and compatible hardware to support AI-driven accessibility solutions.

1.3. **Specialized AI Tools:** Access to platforms like JAWS (screen reader), Ava (real-time transcription), and Google's Project Euphoria for speech recognition.

1.4. **Training and Support:** Programs to educate faculty and students on using AI accessibility tools effectively.

2. **Ensuring equitable access** – leveraging AI to bridge educational disparities, namely:

2.1. **Open Educational Resources (OERs):** AI-powered platforms like India's Diksha or Coursera's AI-driven courses for students from disadvantaged backgrounds.

2.2. **Scholarships and AI Grants:** Financial aid programs ensuring students from low-income backgrounds can access AI-driven education.

3. **Enhancing institutional efficiency** – using AI to optimize administrative and academic processes.

4. **Upholding ethical standards** – addressing bias, ensuring data privacy, and fostering transparency.

As educators, policymakers, and researchers, we have a collective responsibility to harness AI's transformative potential while safeguarding the values of fairness, inclusion, and accountability. The future of higher education depends not only on how we integrate AI but on how responsibly we do so. Ultimately, ethical AI integration in higher education requires more than just technical adoption—it calls for intentional pedagogical strategies, inclusive policymaking, and ongoing dialogue among educators, students, technologists, and administrators. By anchoring AI implementation in human-centered values, universities can safeguard the ethical foundations of academia while innovating responsibly.

Disruptive AI in tertiary education: equity, inclusion, ethical integration and institutional performance

Saakian L.S., Minasyan E.T.

European University of Armenia, Plekhanov Russian University of Economics

Artificial Intelligence (AI) has rapidly transformed the landscape of tertiary education, reshaping how students engage with content, how instructors deliver instruction, and how institutions manage operations. This research explores the transformative potential of AI in higher education in four critical dimensions: inclusion, equity, institutional performance, and ethical integration. Special attention is given to the application of AI in special education (SPED) and in case of learners with special educational needs and disabilities (SEND) where the potential of AI to enhance accessibility and personalize learning is particularly evident. By identifying challenges and developing AI-driven solutions, the research highlights AI's potential to bridge educational gaps and foster effective learning environments. Findings demonstrate significant improvements in accessibility and institutional efficiency while emphasizing the need for responsible AI integration.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Tertiary Education, Inclusion and Equity, Special Education (SPED), Educational Technology, Institutional Performance, Ethical Integration

References

1. ChatGPT Has Become the 'Best Teammate' to These Sydney University Students – But Is There a Limit? // *The Guardian*, 5 Oct. 2025. Retrieved from <https://www.theguardian.com/technology/2024/oct/05/chatgpt-has-become-the-best-teammate-to-these-sydney-university-students-but-is-there-a-limit>.
2. Chiranjeevi B., Praveen K., Advancing Transformative Education: Generative AI as a Catalyst for Equity and Innovation. // *Computer Science: Computers and Society*, Cornell University, 2025. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2411.15971>.
3. Dautenhahn, K., Nehaniv, C. L., Walters, M. L., et al. *KASPAR – A minimally expressive humanoid robot for human–robot interaction research*. // *Applied Bionics and Biomechanics*, 6(3–4), 369–397, 2009. <https://doi.org/10.1080/11762320903349710>.
4. Diwan, Anna W. "Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities." *Journal of Higher Education Theory and Practice* 21, no. 6 (2021): 20–27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1302387.pdf>.
5. ElGibreen, Hebah, et al. Telepresence Robot System for People with Speech or Mobility Disabilities // *Sensors*, vol. 22, no. 22, 2022, p. 8746. <https://doi.org/10.3390/s22228746>.
6. Graham, J. "Meet the Robots Teaching Singapore's Kids Tech." *Apolitical*, 2018, https://apolitical.co/solution_article/meet-the-robots-teaching-singapores-kids-tech/. Accessed 5 Apr. 2019.
7. Kerstin Dautenhahn, Chrystopher L. Nehaniv, et al. *KASPAR – a minimally expressive humanoid robot for human–robot interaction research* // *Applied Bionics and Biomechanics*, Vol. 6, 2009, No. 3–4, Special Issue on Humanoid Robots, pp. 369–397. https://www.researchgate.net/publication/305509741_KASPAR_-_A_Minimally_Expressive_Humanoid_Robot_for_Human-Robot_Interaction_Research
8. Lincoln M., Kenney M. CSU Says Its 'AI-Powered University' Is Good for Higher Education. But Is It? // *San Francisco Chronicle*, February 13, 2025. Retrieved from <https://www.sfchronicle.com/opinion/openforum/article/csu-ai-university-education-20158671.php>.
9. Murray S., Business Schools Ease Their Resistance to AI // *Financial Times*, 2025. Retrieved from <https://www.ft.com/content/daa0f68d-774a-4e5e-902c-5d6e8bf687dc>.
10. Online Degrees. (n.d.). 39 Examples of Artificial Intelligence in Education. University of San Diego. Retrieved May 4, 2025, from <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/>
11. Ozdamli, F., Aljarrah, A., Karagozlu, D., & Ababneh, M. Facial Recognition System to Detect Student Emotions and Cheating in Distance Learning // *Sustainability*, 14 (20), 13230, 2022. <https://doi.org/10.3390/su142013230>
12. Rutgers School of Communication and Information. How is Artificial Intelligence Impacting Higher Education?, 2023. Retrieved from <https://comminfo.rutgers.edu/news/how-artificial-intelligence-impacting-higher-education>.
13. Sarasvati, N. T. "Education Ministry Explores AI Integration for Personalized Learning on DIKSHA Platform." *MediaNama*, 13 Dec. 2023, <https://www.medianama.com/2023/12/223-education-ministry-ai-integration-diksha/>.
14. UNESCO. (2023). *Artificial intelligence and education: Guidance for policy-makers*. Education Sector. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
15. Wargo K., Anderson B. Striking a Balance: Navigating the Ethical Dilemmas of AI in Higher Education // *EDUCAUSE Review*, December 5, 2024. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2024/12/striking-a-balance-navigating-the-ethical-dilemmas-of-ai-in-higher-education>.

Педагогическая трансформация и рефлексивный анализ перехода от STEM к STEAM: на примере интеграции науки и искусства в учебном дизайне Великобритании

Ма Жуэй

магистрант Института педагогических наук Синьцзянского педагогического университета

Чжан Явэнь

доцент Института педагогических наук Синьцзянского педагогического университета

Британское STEAM-образование, в котором приоритетное внимание уделяется интеграции науки и искусства, соответствует современным целям подготовки инновационных кадров, а также актуальным изменениям в эпистемологических и педагогических взглядах. На практике данный подход интегрирует образовательные цели в рамки национальной учебной программы, демонстрирует междисциплинарный синтез в тематическом планировании, делает акцент на «воплощенном» контексте (embodied contexts) в учебной деятельности и основывает оценку достижений на принципах доказательности. Данный опыт дает важные ориентиры для реализации интегративного обучения науке и искусству в рамках естественнонаучного образования в Китае. Опираясь на эти наработки, Китай может оптимизировать стратегическое проектирование подготовки талантов, обеспечить скоординированное развитие научно-технического и гуманитарного образования, исследовать локализованные модели интеграции и содействовать обмену междисциплинарными ресурсами. Кроме того, углубление дизайна воплощенных контекстов, развитие междисциплинарных преподавательских команд и вовлечение различных заинтересованных сторон в доказательную оценку позволит укрепить и усовершенствовать практическое применение этих образовательных моделей.

Ключевые слова: STEAM-образование; интеграция науки и искусства; естественнонаучное образование; развитие инновационных талантов.

Introduction

STEM education represents the mature form of science education.[1] In 2023, the Ministry of Education and seventeen other departments issued the Opinions on Strengthening Science Education in Primary and Secondary Schools for the New Era, emphasizing that "science education must adhere to the working principles of emphasizing practice and integration, explore interdisciplinary learning, stimulate curiosity, imagination, and the desire for inquiry among primary and secondary students, and cultivate young people with scientific potential who are willing to devote themselves to scientific research." [2] This signifies that cultivating innovative, interdisciplinary talent with rich imagination has become the mission and challenge of science education in the new era. Subsequently, the Notice on the Comprehensive Implementation of the School Aesthetic Education Immersion Initiative further explicitly proposed to "use immersion as the goal and pathway for aesthetic education, integrate aesthetic education into all aspects of educational and teaching activities, subtly demonstrate its educational effectiveness, and achieve the functions of enhancing aesthetic literacy, cultivating sentiment, nurturing the mind, and stimulating innovative and creative vitality." [3] It highlights the significant role of aesthetic education in invigorating students' innovative and creative capacities across all subjects. As Qian Xuesen stated, "Scientific work begins with imagistic thinking and ends with logical thinking. Imagistic thinking originates from art, so a scientist is first an artist and then a scientist. Conversely, artistic work must begin with a scientific understanding of things before artistic creation... Science needs art, and art also needs science." [4] However, current science education practices in China still largely focus on knowledge transmission, with insufficient attention paid to cultivating scientific methods, higher-order thinking, and emotional values. Conscious, systematic integration of art to nurture students' imagination and creativity remains even weaker. Therefore, systematically examining international pioneering experiences holds significant reference value. This study takes the pedagogical shift from STEM to STEAM in the United Kingdom as an example, delving into its driving forces, practical pathways, and implications for China.

The Shift from STEM to STEAM Education and Its Driving Forces

Since 1986, STEM education has served as an important foundation for enhancing national comprehensive strength. However, it is increasingly unable to meet the demand for cultivating talent with imagination and creativity. Therefore, educational reform must properly address the relationship between art and science—how to cultivate innovative talent through the integration of science and art has become the endogenous force driving STEM out of its predicament.

The Shift in Talent Cultivation Objectives Focuses on Fostering Creativity

With the rapid development of the new technological revolution and the knowledge economy in the 21st century, "the STEM concept seems to overlook the fact that, besides relying on sophisticated science and technology, creativity and originality are the keys to success in industry and commerce." [5] Consequently, in 2006, American scholars represented by Georgette Yakman introduced Arts into STEM education. Since then, STEAM education has provided fertile ground for the development of students' imagination and creativity.

The shift from STEM to STEAM and the integration of science and art reflect a new height in pedagogy, moving from "scientific

literacy" to "interdisciplinary literacy." [6] Its essence is "a further enrichment and extension of the connotation of scientific literacy. The literacy structure, where interdisciplinary literacy and disciplinary literacy complement each other, forms an integrated framework supporting students' self-development." [7] However, some researchers narrowly regard art as a mere "appendage to science," which actually contradicts the original intent of the STEAM learning framework. That is, "connecting and integrating knowledge through the ideation and deduction of creative thinking processes." "Educators must understand that the value of art lies in the collision between creative thinking and problem-solving abilities." [4]

The Evolution of Perspectives on Knowledge Compels the Renewal of STEM Educational Content

The epistemological foundation of STEM education was once heavily influenced by positivist views of science, emphasizing the objectivity, universality, and value-neutrality of knowledge. The rise of STEAM education, at a deeper level, resonates with and embodies the paradigmatic shift in contemporary perspectives on knowledge towards diversity, embodiment, situatedness, and cultural sensitivity.

The view of knowledge has shifted from "singularity" to "diversity" and "holism." The philosopher Michael Polanyi criticized and revised the positivist view of science, proposing the theory of "personal knowledge," which emphasizes personal participation and tacit dimensions, thereby "establishing continuity between the natural sciences and the study of man." [8] Cultural researcher Joe Moran further points out that "science is increasingly no longer seen as a way of neutrally describing phenomena based on the pursuit of pure knowledge points, but as a way of understanding the world influenced by the contexts in which scientific problems are formulated, discussed, and 'solved.'" [9] Philosopher Ernst Cassirer, starting from the proposition that "man is a symbolic animal," regards language, myth, religion, art, science, history, etc., as "cultural sectors" created by human symbolic activity, which together constitute and define the "circle of humanity." [10] This philosophical view of humanity positions art and science as different but equal manifestations within humanity's unified cultural creative activities, arguing for the rationality of integrating science and art at an ontological level.

The view of knowledge has shifted from "disembodiment" to "embodiment." Traditional STEM education sometimes unwittingly falls into "intellectual centralism," neglecting the fundamental role of the body in the cognitive process. STEAM education draws on constructivism and embodied cognition theory, attempting to "avoid the separation of mind and body between endogenous and exogenous knowledge." [11] Polanyi's theory of tacit knowledge implies embodied thought; he believed that "the mind is essentially embodied." We interact with the world through our bodies, "internalizing" and "indwelling" tools and concepts to gain understanding. [12] Therefore, the rich artistic practices, hands-on making, and situational experiences in STEAM education can guide students to participate in meaning construction through multiple sensory channels alongside the mind, making aesthetic education a form of "education of presence," effectively bridging the gap between cognition and bodily experience.

While STEAM education achieves knowledge integration and a mind-body unified learning experience, we must remain vigilant that STEM education is dominated by the Western knowledge system, projecting its social values. Therefore, when countries learn from it, they must emphasize the cultural value of local knowledge. The inclusion of arts and humanities, to some extent, alleviates the difficulty of integrating local knowledge with scientific knowledge, facilitating the generation of new meaning through the interaction between foreign knowledge integration and local knowledge.

The Shift in Perspectives on Teaching Prompts the Construction of Interdisciplinary Communities

Perspectives on teaching are influenced by and remain consistent with educational objectives and views of knowledge, calling for the emergence of creative, personalized, and socially

interactive interdisciplinary learning communities. As socio-cultural theory scholars emphasize, "the interaction between interpersonal (social) relations, cultural-historical, and personal factors is key to human development. Interaction with others in environments (such as apprenticeships, collaborative relationships) stimulates cognitive processes and promotes cognitive growth." [13]

Standardized STEM education, oriented towards scientific literacy, primarily focuses on mastering representations of reality and emphasizes practicality. In contrast, STEAM education, oriented towards innovation literacy, is grounded in a discipline yet constructs knowledge and solves problems within a broader interdisciplinary perspective. It pays more attention to students' individual development, focuses on cultivating creativity in practice, and achieves "multi-directional interaction and dynamic generation" in teaching through dialogue, cooperation, and communication among all subjects. [14] Notably, teachers and scholars are no longer "authoritative experts in a dominant position," and students, as "legitimate" participants, move from the periphery to the core. [15] Within interdisciplinary teacher-student learning communities, teachers employ apprenticeship models, inviting professionals such as scientists, artists, historians, poets, filmmakers, and curators to jointly guide student learning. Teachers from various subjects encourage students to communicate, connect, reflect, and create technological artifacts through social interaction, applying and constructing dynamic, interpretive knowledge structures in practice. Simultaneously, they allow time and space for students to fully exercise artistic imagination and stimulate individual creative vitality, integrating future career planning into STEAM activities.

In summary, during the shift from STEM to STEAM education, changes in talent cultivation concepts, as well as innovations in perspectives on knowledge and teaching, all point, to some extent, to the value generated by the collision between creative thinking and problem-solving abilities. Beyond clarifying the driving forces of this shift theoretically, it is also essential to explore the pathways and methods for integrating arts and humanities into STEM education in the practical dimension, as seen in the UK.

Teaching Practices in the UK's Shift from STEM to STEAM

Although the UK has not formally renamed "STEM education" to "STEAM education," it has continuously and vigorously developed cultural education, encompassing disciplines such as archaeology, architecture, dance, design, and digital arts under the umbrella term "culture." Since "2013, the UK Department for Education has provided a wide range of cultural education for all young people, increasingly placing culture at the heart of the curriculum, allowing arts and creativity to play a central role in children's lives." [16] It is evident that culture and the arts have quietly integrated into all aspects of its education and teaching, continuously supplying comprehensive innovative talent to the UK. Furthermore, the Cultural Learning Alliance (CLA) issued a briefing in 2017 titled *Why STEM Can Only Take Us So Far?*, emphasizing the crucial interaction between STEAM disciplines, focusing on integrating arts into STEM education, and striving to cultivate creative young people equipped with digital and scientific literacy for the 21st-century economy. [17] Based on this, this study selects high-quality interdisciplinary teaching designs from this center, analyzing the UK's practical pathways for transitioning from STEM to STEAM from four aspects: integration of teaching objectives, thematic selection, design of practical activities, and evaluation and feedback.

Integrating Teaching Objectives with the National Curriculum Framework, Focusing on Developing Student Creativity

Driven by the development of cultural education and reforms in the research and innovation system, art and design, and music have gradually become core subjects in Key Stages 1-3 within the National Curriculum. Emphasis is placed on strengthening the integration of arts and science education, and the design discipline

has been incorporated into STEM education, forming the new Design and Technology curriculum.[18] Clearly, the UK places increasing importance on cultivating the cultural, artistic literacy, and creativity of innovative talent.

UK STEAM education aims to develop creative thinking while solving real-world problems interdisciplinarily. By integrating the teaching objectives of relevant subjects, STEAM education enables students to creatively complete subject-based projects using multidisciplinary knowledge and diverse methods, establish basic scientific attitudes, appreciate the spirit of science, and thereby stimulate their curiosity and imagination while fostering aesthetics and creativity. For example, the teaching design Pixel Your Space: Geometry Behind Science and Art Images integrates the objectives of mathematics, science and technology, and art and design courses. Students learning abstract concepts are supported by vivid, life-related graphic and textual cases. Astronomical images, the evolution of video game graphics, and pixel-based artworks create an engaging teaching environment for primary school students to explore different artistic creation processes, establishing interdisciplinary connections through comparative learning.[19] Additionally, the new KS3 National Science Curriculum explicitly includes requirements for cultural understanding and interdisciplinary collaboration, emphasizing building links between science and other subject areas.[20] For instance, Time Raiders: Death of a Mummy reflects the integration of KS3 and KS2 National Science Curriculum objectives with KS3 History curriculum objectives.[21]

In summary, UK STEAM teaching designs clearly align with and integrate national curriculum standards. They focus on the Personal Capabilities Framework: STEM Choices and Career Planning, emphasizing the cultivation of thinking skills (problem-solving and creativity), confidence, and collaboration. Teachers can use the behavioral indicators under each skill to examine whether their teaching meets the standards for fostering problem-solving abilities and creativity.[22]

Teaching Themes Strive to Demonstrate Cross-Border Integration, Achieving the Fusion of Art and Science

The integration of culture and arts makes STEAM educational content diverse and inclusive. It is noteworthy that in this integration, the relevant content of cultural and arts disciplines ("A") is not merely a diverse and rich background for STEM but encompasses the abilities, methods, spiritual power, and humanistic concern cultivated by the humanities and arts.

Firstly, regarding content integration points, UK STEAM teaching designs select themes related to artists, musicians, color, ancient Egypt, local festivals, etc., according to students' different age stages, and seek connections with science. For example, within artist themes, focus is placed on Monet, Andy Goldsworthy, etc., linking their works with science topics (plants, classification, habitats). In the ancient Egypt thematic unit, topics include learning about human organs, using hieroglyphs for counting, and making pyramids. Secondly, regarding practical integration points, UK STEAM teaching designs are based on a subject and integrate design, engineering, or technology courses to encourage learning by doing. Taking the series of STEAM activities developed by Rolls-Royce for Year 5 students as an example, they revolve around airplane-making with interrelated themes across subjects. The science lesson theme is Air Resistance, where students investigate how parachute canopy size affects descent rate. The technology lesson theme is Scratch Maze Game, where students use Scratch to design and program a maze-style airspeed recording game. The engineering and design course theme is Circuits, Motion, and Lights; students apply their understanding of circuits to make an airplane with at least one moving part and working lights. The art lesson theme is Leonardo di ser Piero da Vinci; students learn about da Vinci's brief history, feel his style, and draw their own flying machines. The math lesson theme is Aerodynamics Research; students apply aerodynamic knowledge to design and make paper airplanes, using data collection and measurement to record test flights and reflect on what makes the most successful airplane.[23]

Thirdly, regarding the integration of educational value, UK STEAM teaching designs, on one hand, create contexts for science learning by selecting well-known children's stories. Students solve new problems through role-playing as the main agent or continue scripts and perform them. For example, in Rapunzel, students act as engineers who must think freely and design any device that can rescue Rapunzel from the tower.[24] On the other hand, they select socially relevant topics that provoke critical thinking or involve scientific ethics, allowing students to express their viewpoints clearly and creatively through their work. For example, Epidemics and the Immune System examines the development of antibiotics and their impact on health and life expectancy from historical or geographical perspectives.[25]

Instructional Activity Design Emphasizes Embodied Contexts, Strengthening Students' Emotional Experience

A standout feature of UK STEAM instructional activity design is its effort to create "embodied contexts," emphasizing that learning is a process where the mind and body are embedded in a specific environment. Designers draw on Merleau-Ponty's concept of the "body-subject" to guide deep interaction between students' bodies and problem situations. Context creation often adopts a "three-step progression method": introducing personified characters or real individuals (e.g., "London's fox residents") as problem posers; providing graphic and textual resource packages to construct knowledge scaffolds; and designing layered, progressive practical activities. Common models include: Discovery Activities (analyzing core background information), Exploration Activities (deepening inquiry in real or simulated contexts), and Connection Activities (synthesizing for creative output). Take the large-scale interdisciplinary project Going Underground (focusing on London) as an example: English Lesson: Students read poems from immigrant communities along the Tube line (Discovery), visit sites to record architectural feelings and cultural associations (Exploration), and integrate field notes to create "London Tube Poems" (Connection). Science Lesson (London's Fossils): The teaching design advocates that students must "leave the classroom," search for and touch fossils on building stone surfaces with their own hands, and participate in workshops (Exploration); afterward, they create scientific posters systematically presenting the "fossil exploration" process and findings, undergoing peer review via seminars (Connection). History Lesson (Underground Ancient London): Teachers guide students in deep "offline embodiment," imagining themselves as children in Londinium, writing "Ancient Roman Child Diaries" containing specific events, personal feelings, and historical details based on artifact study, achieving "immersive" meaning construction.

Furthermore, the problem design in instructional activities carries strong emotional tension, such as "What does 'craving' feel like?", "Does architecture bring belonging or alienation?", "What is fairness?".[26] This design aims to "extend the feeling and experience phase," evoking emotional resonance and mental simulation through the combination of "real-world embodiment" and "offline embodiment," promoting a fully engaged learning experience. Simultaneously, UK programs like "STEM Ambassadors" bring professionals from various industries into schools, forming temporary "interdisciplinary learning communities" with teachers and students. In activities like the "Future Green Transport Design Challenge," students must engage in dialogue with experts, simulate multiple roles such as mayor, designer, and user, conduct needs research, design solutions, and engage in public persuasion—social interactions that deepen understanding of technology's social impact and connect to considerations of green careers.[27]

Teaching Evaluation Implementation is Based on Evidence-Based Principles, Facilitating Innovative Talent Cultivation

Darren Henley emphasized the knowledge, abilities, and skills students gain from cultural education learning and detailed the cultural learning levels and specific behavioral performances UK primary and secondary students should achieve at various age stages. The Royal Society for Arts published The Cultural Learning

Evidence Champion's Handbook, providing methods for "evidence-rich practice," supporting the learning and development of culture and arts based on evidence and evaluation.

The handbook provides an assessment framework for cultural and arts learning based on rich evidence, along with key skills and methods: Resource: Collect suitable evidence to design impactful projects. This requires teachers to seek credible evidence in their work and learn to apply evidence when planning. Leadership: Implement collective responsibility for project evaluation. This means cultural organizers, supporters, schools, etc., share responsibility for evaluation and support each other. Consequently, to better demonstrate evaluation methods to participants, teachers are required to create a "theory of change"; understand the scale and scope of evaluation rights; and finally, cooperate with evaluation participants and partners clearly, confidently, and sensitively. Learning: Collect precise evidence about what you do, what impact you generate, and how you will improve. Key skills required include: firstly, based on evaluation planning, clarify the impact of my work on participants; secondly, collect quantitative and qualitative data on participants, activities, and outcomes to understand the impact of my work; thirdly, use the data I collect, employing methods like pre/post-tests and control groups to accurately understand what happened and the extent to which participants benefited; finally, draw conclusions based on evidence, avoiding bias. Sharing: Support colleagues and peers across the sector to improve. That is, sharing evaluation methods and details learned from our work can continuously improve effectiveness, benefit more participants, and make it easier to connect what we do with other colleagues' work.

Based on the above skills and methods, evaluation reports are written, containing five aspects: expected outcomes, achieved goals, evaluation design, results, and lessons learned from the evaluation. Principles of feasibility, integrity, completeness, and utility for generalization must be followed.[28]

Implications of UK STEAM Education for Integrating Science and Art in China's Science Education

To address pressures such as trade labor shortages, the green transition, and a critical period of population contraction, the UK government and departments like the Department for Education have actively taken measures, proposing new visions and plans for the future of STEM education. However, some prominent issues and challenges remain to be resolved. For example, the 2023 Science Education Tracking Report shows a worrying decline in interest in STEM subjects during secondary education, especially among girls. Practical experience is also relatively lacking; only 26% of GCSE students reported doing hands-on science experiments at least once every two weeks, further leading to disengagement from STEM subjects in later educational stages.[29] Objectively speaking, UK STEM education is also actively reforming, accumulating certain beneficial experiences in cultivating innovative talent, coordinating education among families, schools, and society, and teacher training. This can provide reference for China's current integration of science and art in science education and the promotion of innovative talent cultivation.

Optimize the Top-Level Design for Cultivating Innovative Talent, Ensuring the Coordinated Development of Science, Technology, and Humanities Education

China needs systematic planning from a national strategic height, transcending the instrumental mindset that views art education as merely auxiliary ornamentation. It is recommended that the Ministry of Education take the lead, jointly with relevant departments, to research and formulate special guidance for promoting the integration of science and art in primary and secondary schools, clarifying its core status. At the institutional level, requirements and class hour guarantees for interdisciplinary thematic learning should be further strengthened in the new round of curriculum plan revisions, explicitly defining "interdisciplinary literacy" as a core dimension of academic quality standards. Simultaneously, explore the establishment of mechanisms for the

development, accreditation, and resource access of interdisciplinary courses, and set up national-level research and resource centers. Increase financial investment in aesthetic education and science-art integration projects, and incorporate relevant indicators into the supervision and evaluation system.

Explore Localized Models for Integrating Science and Art, Promote the Development and Sharing of Interdisciplinary Teaching Resources

Advancing STEAM education in China must follow a path of localized innovation. Deeply explore the genes of science-art integration within Chinese excellent traditional culture, revolutionary culture, and advanced socialist culture, transforming them into vibrant curriculum resources. For example, develop serialized project themes from the mathematical and mechanical wisdom in "mortise and tenon structures," the chemistry of mineral pigments and artistic expression in "Dunhuang murals," astronomical and phenological knowledge in the "24 Solar Terms," and industrial design and systems engineering thinking in "China's Aerospace Engineering." Simultaneously, closely integrate with technological frontiers like artificial intelligence and carbon neutrality, as well as major social issues like rural revitalization and aging, designing challenging projects with realistic relevance to guide students in "learning by doing, using, and creating" while solving real problems, achieving the unity of individual and social value. Additionally, vigorously promote the normalization of museum-school, community-school, and enterprise-school cooperation, and establish expert resource pools by drawing on the UK's "STEM Ambassador" model.

Deepen the Design of Embodied Contexts for Integrating Science and Art, Boost the Development of Interdisciplinary Teacher Teams

Teachers are the key to the successful implementation of science-art integration. Facing the potential "dilemmas of standardized, linear, and homogeneous teaching" in current science education, there is an urgent need to systematically enhance teachers' abilities in interdisciplinary curriculum design, implementation, and evaluation through training. China could construct a new "three-dimensional, integrated" paradigm for teacher development: in pre-service training, reform teacher education models, encourage the establishment of "Science Education + Artistic Literacy" major-minor systems; in-service training should incorporate science-art integration competency into the core content of teacher training at all levels, enhancing practical wisdom through master teacher studios and collaborative lesson preparation; for cross-boundary learning, establish mechanisms for teachers to undertake practical internships in enterprises and cultural institutions. Simultaneously, schools should grant more autonomy and flexible space to interdisciplinary teaching teams.

Involve Multiple Stakeholders in Teaching Evaluation, Strengthen the Implementation and Refinement of Evidence-Based Evaluation

China should actively explore establishing a competency-oriented evidence-based evaluation system. Firstly, evaluation subjects should be diverse, encouraging joint participation by teachers, students, parents, community representatives, and domain experts. Secondly, evaluation methods should be comprehensive, vigorously promoting performance assessment and portfolio assessment, systematically collecting multimodal evidence of students' progress throughout projects. Thirdly, evaluation technology should be empowering, utilizing digital platforms to establish student e-portfolios for personalized diagnosis and feedback. Finally, the evaluation culture needs reconstruction: de-emphasize horizontal comparison, strengthen formative evaluation aimed at "improvement," and make the evaluation process an important opportunity for students to showcase, communicate, and reflect. Educational management departments should also conduct macro-assessments and policy adjustments based on evidence-based evaluation reports.

Pedagogical Shifts and Reflective Experiences in the Transition from STEM to STEAM: A Case Study of Integrated Science and Art Instructional Design in the United Kingdom

Rui Ma, Yawen Zhang

Xinjiang Normal University

UK STEAM education, which prioritizes the integration of science and the arts, aligns with contemporary objectives for cultivating innovative talent and modern shifts in epistemological and pedagogical perspectives. In practice, this approach integrates educational objectives with national curriculum frameworks, demonstrates cross-disciplinary fusion in thematic design, emphasizes embodied contexts in instructional activities, and grounds assessment in evidence-based principles. These practices offer significant insights for the implementation of integrated science and art education within China's science curriculum. By drawing on these experiences, China can optimize top-level strategic designs for talent cultivation, ensure the coordinated development of scientific and humanistic education, explore localized integration models, and promote the sharing of interdisciplinary resources. Furthermore, deepening the design of embodied contexts, advancing the development of interdisciplinary teaching teams, and involving multi-stakeholders in evidence-based evaluation will strengthen the practical refinement of these educational models.

Keywords: STEAM education; integration of science and art; science education; cultivation of innovative talent

References

1. Yang, K. C., & Zhou, Y. J. (2024). On STEM Education as the Final Form of Science Education (论STEM教育是科学教育的完成形态). *China Educational Technology* (中国电化教育), (08), 8-16. (In Chinese)
2. Ministry of Education (MOE), et al. (2023, May 26). Opinions on Strengthening Science Education in Primary and Secondary Schools in the New Era (关于加强新时代中小学科学教育工作的意见). Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A29/202305/t20230529_1061838.html. (In Chinese)
3. Ministry of Education (MOE). (2023, December 22). Notice on the Full Implementation of the "Aesthetic Education Infiltration" Action in Schools (关于全面实施学校美育浸润行动的通知). Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_628/202401/t20240102_1097467.html. (In Chinese)
4. Qian, X. M. (1997). Qian Xuesen's Multiple Dialectical Thinking Modes (钱学森多种辩证的思维方式). *Journal of Party and Government Cadres* (党政干部学刊), (01), 29. (In Chinese)
5. Chen, Y. Q. (2018). The Power of Integration: Curriculum Design at the Core of STEAM (统整的力量:直击STEAM核心的课程设计). Changsha: Hunan Fine Arts Publishing House, 241, 244, 252. (In Chinese)
6. Zhong, Q. B. (2022). Instructional Design Based on "Interdisciplinary Literacy": A Case Study of STEAM and "Integrated Learning" (基于“跨学科素养”的教学设计——以STEAM与“综合学习”为例). *Global Education* (全球教育展望), 51(01), 3-22. (In Chinese)

7. Song, G., & Wang, Z. H. (2019). Interdisciplinary Literacy in International Science Education: Background, Orientation and Research Progress (国际科学教育中的跨学科素养: 背景、定位与研究进展). *Global Education* (全球教育展望), 48(10), 28-43. (In Chinese)
8. Yu, Z. H. (2022). The Tacit Dimension of Human Knowledge (人类知识的默会维度). Beijing: Peking University Press, 418, 173, 165, 171. (In Chinese)
9. Moran, J. (2023). Interdisciplinarity: The Birth, Crisis, and Future of Humanities (跨学科:人文学科的诞生、危机与未来). (Trans. Chen Houliang & Ning Yiyang). Nanjing: Nanjing University Press, 167, 172. (In Chinese)
10. Cassirer, E. (2013). An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture (人论:人类文化哲学引导). (Trans. Gan Yang). Shanghai: Shanghai Translation Publishing House, 115-116. (In Chinese)
11. Steffe, L. P. (2002). Constructivism in Education (教育中的建构主义). (Trans. Gao Wen). Shanghai: East China Normal University Press, 2. (In Chinese)
12. Yu, Z. H. (2022). The Tacit Dimension of Human Knowledge (人类知识的默会维度). Beijing: Peking University Press, 418, 173, 165, 171. (In Chinese)
13. Schunk, D. H. (2012). Learning Theories (学习理论). (Trans. He Yixi, et al.). Nanjing: Jiangsu Education Publishing House, 235. (In Chinese)
14. Ye, L. (2002). Reconstructing the View of Classroom Teaching: Part II of the Theoretical and Practical Inquiry into the "New Basic Education" Classroom Teaching Reform (重建课堂教学过程观——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探究之二). *Educational Research* (教育研究), (10), 24-30+50. (In Chinese)
15. Cui, Y. H., & Wang, Z. N. (2012). How Learning Happens: An Interpretation of Situated Learning Theory (学习如何发生:情境学习理论的诠释). *Journal of Educational Science Research* (教育科学研究), (07), 28-32. (In Chinese)
16. GOV.UK. (2013, June 5). Huge range of cultural opportunities for all young people. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/news/huge-range-of-cultural-opportunities-for-all-young-people>.
17. Cultural Learning Alliance. (2017, October 26). Why STEM can only take us so far? Retrieved from <https://culturallearningalliance.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/CD405-CLA-STEAM-Briefing-Teachers-Notes-08.pdf>.
18. GOV.UK. (2014, July 16). National curriculum. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>.
19. National STEM Learning Centre. (2017, October 26). Pixel your space: geometry behind science and art images. Retrieved from <https://www.stem.org.uk/resources/library/resource/132360/pixel-your-space-geometry-behind-science-and-art-images>.
20. Gov.uk. (2013, September 16). National curriculum in England: science programme of study - key stage 3. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7d563de5274a2af0ae2ffa/SEC_ONDARY_national_curriculum_-_Science_220714.pdf.
21. National STEM Learning Centre, University of York. Time Raiders: Death of a Mummy. Retrieved from <https://www.stem.org.uk/resources/elibrary/resource/31806/time-raiders-death-mummy>.
22. National STEM Learning Centre. STEM Choices: Personal Capabilities. Retrieved from <https://www.stem.org.uk/resources/library/resource/26318/stem-choices-personal-capabilities>.
23. National STEM Learning Centre. Year 5 ACCEL Rolls-Royce. Retrieved from <https://www.stem.org.uk/resources/collection/470896/year-5-accel-rolls-royce>.
24. National STEM Learning Centre. Rapunzel. Retrieved from <https://www.stem.org.uk/resources/elibrary/resource/484547/rapunzel>.
25. National STEM Learning Centre. Cross-Curricular. Retrieved from <https://www.stem.org.uk/resources/library/resource/25741/cross-curricular>.
26. Yin, M., & Liu, D. Z. (2015). Integration of Body and Mind: Embodied Cognition and Its Educational Implications (身心融合学习:具身认知及其教育意蕴). *Curriculum, Teaching Material and Method* (课程.教材.教法), 35(07), 57-65. (In Chinese)
27. British Science Week. (2024, March 24). British Science Week 8-17 March 2024. Retrieved from <https://www.britishteachersweek.org/app/uploads/2024/02/British-Science-Week-2024-Secondary-pack.pdf>.
28. On The Move. The Cultural Learning Evidence Champion's Handbook. Retrieved from <https://on-the-move.org/resources/library/cultural-learning-evidence-champions-handbook>.
29. National STEM Learning Centre. (2025, June 4). The UK STEM Pipeline: Challenges of Student Dropout and Systemic Barriers. Retrieved from <https://community.stem.org.uk/blogs/tim-bradbury/2025/06/04/the-uk-stem-pipeline-challenges-of-student-dropout>.

Теоретическое обоснование модели формирования гражданской идентичности выпускников вуза

Прусакова Дарья Алексеевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 3, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Prusakova.DA@rea.ru

В статье рассматриваются теоретические основы разработки педагогической модели формирования гражданской идентичности выпускников вузов, построенной на методологической базе аксиологического подхода. Цель работы состоит в обосновании концептуальных и методологических положений, интегрирующих системный, средовой и деятельностный подходы для создания целостной и ценностно ориентированной модели воспитания гражданской идентичности молодых специалистов. В статье выделены ключевые компоненты гражданской идентичности (когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный и деятельностный), а также предложена модульная структура модели, включающая подготовительный, диагностический, содержательно-формирующий и контрольно-результативный этапы. Новизна исследования заключается в комплексном теоретическом обосновании педагогической модели с акцентом на интеграцию ценностно-смыслового ядра и практических механизмов формирования гражданской идентичности в условиях вуза. Представленные результаты и педагогические условия создают основу для повышения эффективности воспитательной работы и формирования у выпускников устойчивой гражданской идентичности, что соответствует стратегическим задачам современного российского высшего образования.

Ключевые слова: гражданская идентичность, выпускники вуза, высшее образование, педагогическая модель, аксиологический подход, методологическая база, теоретические основания, воспитание.

Введение

В условиях глобализации и стремительных социокультурных изменений формирование гражданской идентичности выпускников высших учебных заведений становится одной из приоритетных задач российского образования. Углубление международных противоречий, трансформация ценностных ориентиров и нарастающий аксиологический кризис актуализируют необходимость создания и теоретического обоснования педагогических моделей, способных укреплять единство российского общества на основе общих духовно-нравственных ценностей и гражданской самосознания [19, с.76-95].

Современная образовательная система сталкивается с рядом вызовов, порожденных не только глобализационными процессами, но и внутренними социальными изменениями: распространением установок потребительского общества, снижением значимости исторической памяти и гражданской идентичности [20, с. 39-48]. Это требует разработки научно обоснованных моделей воспитания, которые, наряду с профессиональной подготовкой, будут формировать у студентов ответственное отношение к государственным и общественным делам, патриотизм, правовую культуру и активную гражданскую позицию. Особенно важен вопрос целостного проектирования такого воспитательного процесса, учитывающего особенности вузовской образовательной среды и возрастные характеристики студенческой молодежи [6, с. 276-298].

Актуальность исследования также обусловлена ролью студентов как наиболее интеллектуально и социально активной части молодежи, обладающей высоким потенциалом влияния на будущее страны. Анализ многочисленных исследований показывает, что, несмотря на наличие значительного числа работ по проблемам педагогического моделирования (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, О.А. Козырева, Е.А. Лодатко и др.) и исследований, посвященных формированию гражданской идентичности (И.И. Еникеева, Р.З. Юлбаев, Д.А. Горбачева и др.), вопрос комплексного теоретического обоснования целостной модели формирования гражданской идентичности выпускников вуза остается недостаточно проработанным [8, с.136-142].

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании концептуальных основ разработки педагогической модели формирования гражданской идентичности выпускников вуза на методологической базе аксиологического подхода. Для достижения цели поставлены следующие задачи: провести теоретический анализ современных подходов к педагогическому моделированию и выявить их интегративный потенциал; обосновать теоретико-методологические принципы применения аксиологического подхода; разработать теоретические основания структурно-содержательной организации педагогической модели; теоретически обосновать систему педагогических условий, обеспечивающих ее эффективное функционирование; определить направления практической реализации модели в образовательной среде вуза.

Методологическую основу исследования составляет аксиологический подход, обеспечивающий ценностно-смысловую направленность педагогической модели и интегрирующий положения системного, средового и деятельностного подходов. Для теоретического обоснования модели применяются понятийно-терминологический и категориальный анализ, методологический и структурно-функциональный анализ, сравнительно-педагогический и типологический анализ, гипотетико-дедуктивный метод, метод аксиоматизации, междисциплинарный синтез, а также герменевтические и феноменологические методы с учётом социокультурного контекста [4, с. 167-174].

Научная новизна исследования заключается в создании комплексной концептуальной основы педагогической модели формирования гражданской идентичности выпускников вуза, интегрирующей ценностно-смысловое ядро и практические механизмы формирования четырех ключевых компонентов гражданской идентичности: когнитивного, эмоционально-оценочного, ценностно-ориентировочного и деятельностного. Впервые разрабатывается база и теоретически обосновывается модель, учитывающая специфику образовательной среды высшей школы и возможности модульной реализации (подготовительный, диагностический, содержательно-формирующий и контрольно-результативный блоки).

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии и уточнении научных представлений о возможностях применения аксиологического подхода в моделировании гражданской идентичности, интеграции его с другими педагогическими подходами и обосновании целостной структуры процесса.

Практическая значимость определяется возможностью применения предложенной модели и ее методического аппарата в образовательных организациях высшего образования для совершенствования воспитательных программ, повышения гражданской активности студентов, формирования их правовой культуры и социальной ответственности, а также адаптации к различным условиям и профилям вузов.

Основная часть

В научной педагогической литературе моделирование выступает как инструмент системного анализа и проектирования образовательных процессов, позволяющий выявить закономерности формирования гражданской идентичности в вузе. Л.Ю. Максимова отмечает, что методологическое моделирование образовательной системы обеспечивает целенаправленное развитие личности и активное усвоение ценностей. М.А. Картавых подчеркивает, что оптимизация процесса формирования гражданской идентичности требует четкого структурирования компонентов модели и построения системы воспитательных воздействий [12, с. 78-85; 7, с. 129-133].

Проведенный анализ методологии формирования гражданской идентичности выпускников вуза дает основания утверждать, что самыми эффективными показывают себя следующие [1, с. 193-198].

Во-первых, речь идет о системном подходе. Данный подход трактует образовательную среду как сложную иерархическую систему, в рамках которой осуществляется согласование целей, содержания, методов, условий и результатов воспитания. Как показывает О.А. Козырева, технология системно-педагогического моделирования обеспечивает целостность и структурную организованность процесса формирования гражданской идентичности. Е.Н. Надеждин демонстрирует, что внедрение системного подхода минимизирует фрагментарность педагогического воздействия и позволяет корректировать систему воспитательных мероприятий [16, с. 291-304].

Во-вторых, средовой подход. Он акцентирует роль образовательной среды, представляющей собой совокупность социально-культурных, предметно-пространственных и психологических условий. Реализация средового подхода способствует социализации студентов, их включенности в коллективные нормы и ценности. Авторы подчеркивают, что образовательная среда вуза должна быть организована таким образом, чтобы стимулировать развитие ответственности, патриотизма и правосознания [9, с. 183-186].

В-третьих, применяется деятельностный подход, который определяет, что гражданская идентичность формируется посредством участия студентов во всесторонней образовательной и внеаудиторной деятельности (учебной, проектной, исследовательской, культурной). М.М. Левина показала, что деятельностный подход способствует объединению различных технологий воспитания на основе теории деятельности, делая

процесс формирования идентичности более многогранным и осознанным [10, с. 4-13].

Завершает этот список аксиологический подход, который в нашем исследовании определяется как его методологическая основа. Данный подход рассматривает человека как субъект ценностного выбора, акцентирует внутреннюю мотивацию к усвоению, интериоризации и реализации ключевых духовно-нравственных ценностей. Методология аксиологического подхода формирует идеологическую и смысловую основу гражданской идентичности, интегрируя системные, средовые и деятельностные механизмы вокруг ценностного ядра личности будущего выпускника [11, с. 121-125].

На основании изложенного представляется необходимым объединять преимущества системного, средового и деятельностного подходов на основе аксиологической методологии, что позволяет разработать целостную педагогическую модель, сочетающую ценностное содержание, структурную организованность, средовые условия и практико-ориентированную деятельность студентов [21, с. 32-38].

Далее переходим к рассмотрению концептуальных оснований педагогической модели формирования гражданской идентичности выпускников.

Гражданская идентичность рассматривается как системный динамичный процесс, включающий осознанное восприятие и принятие индивидом своей принадлежности к гражданскому сообществу, системе ценностей, правосознание и активную гражданскую позицию. Структурно гражданская идентичность включает когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный и деятельностный компоненты, которые обеспечивают формирование устойчивого внутреннего отношения к государству, обществу и культуре. Несмотря на отсутствие единства мнений, в научных источниках гражданская идентичность трактуется как интеграция знаний, убеждений, эмоций и поведения, направленных на поддержку и развитие общества [14, с. 189-193].

Педагогическая модель формирования гражданской идентичности выпускников вуза строится на ряде взаимосвязанных принципов, которые определяют ее содержание и механизмы реализации. В ее основе лежит ценностно-смысловая направленность, предполагающая приоритет воспитательной деятельности через усвоение и осмысление духовно-нравственных и гражданских ценностей. Важнейшим условием является целостность, то есть интеграция образовательного, воспитательного и внеучебного процессов в единую систему, в которой все элементы взаимно дополняют и усиливают друг друга. Принцип культуросообразности ориентирует модель на обязательный учет национальных и культурных особенностей российского общества, что позволяет формировать идентичность на основе ценностей родной культуры. Активность субъекта предполагает создание условий для личной инициативы и активности студентов, их осознанного участия в собственном развитии и формировании гражданских качеств. Реализация принципа интеграции воспитательных воздействий обеспечивает согласованность действий преподавателей, структурных подразделений вуза и студенческих организаций, что создает единую, комплексную систему воспитательной работы. Совокупное применение этих принципов гарантирует целенаправленную и системную работу по формированию гражданской идентичности в условиях высшего образования [3, с. 109-112].

Современный вуз является не только образовательным учреждением, но и важной социокультурной средой, влияющей на формирование гражданской позиции студентов. В этом контексте школа гражданственности интегрируется с национальными традициями, социальными практиками и политическими условиями общества. Глобализация и трансформация ценностей требуют от педагогической модели учитывать многообразие культурных влияний и одновременно фокусироваться на формировании целостной национальной идентичности. В этом смысле вуз выступает как пространство социализации

ции, где происходит интеграция государственных и общественных норм, развитие чувства сопричастности к истории и культуре страны.

Переходя к определению методологической базы модели стоит отметить, что ее основой является аксиологический подход, который рассматривает формирование личности как процесс усвоения, интериоризации и реализации системы базовых духовно-нравственных и гражданских ценностей. В рамках данного подхода гражданская идентичность понимается как целостное личностное образование, включающее осознанное принятие и активное проживание ценностей, отражающих связь индивида с обществом и государством.

Аксиологический подход задает ценностно-смысловое ядро модели, обеспечивая внутреннюю мотивацию студентов к развитию гражданской позиции и формированию личностной ответственности. Он позволяет рассматривать образование в вузе как социально-педагогический процесс, направленный на формирование устойчивых ценностных ориентиров и развитие социокультурных качеств личности [6, с. 276-298].

В согласии с аксиологическим подходом модель включает интеграцию таких современных педагогических концепций, как системный, средовой и деятельностный подходы. Системный подход обеспечивает целостность и структурность модели, позволяя видеть формирование гражданской идентичности как сложную иерархическую систему взаимосвязанных компонентов [18, с. 326-332]. Средовой подход акцентирует внимание на создании образовательной среды, стимулирующей социализацию и развитие гражданской ответственности. Деятельностный подход раскрывает роль активного участия студентов в образовательной и социальной практике как механизма формирования и закрепления гражданских ценностей [13, с. 1-20].

Особое значение в методологической базе модели имеет выделение компонентов гражданской идентичности: когнитивного, эмоционально-оценочного, ценностно-ориентировочного и деятельностного. Когнитивный компонент связан с усвоением знаний о гражданских правах, обязанностях и социально-политической структуре общества. Эмоционально-оценочный компонент отражает отношение личности к этим знаниям, формирование чувств патриотизма, принадлежности и гордости. Ценностно-ориентировочный компонент определяет систему личностных ценностей и мотиваций, которые направляют действия индивида. Деятельностный компонент выражается через активное включение в социальные и гражданские практики, реализацию ценностей на уровне поведения [2, с. 61-64].

Таким образом, методологическая база модели формируется на основе аксиологического подхода, который интегрирует системность, средовость и деятельностный аспект, позволяя всесторонне охватить и структурировать процесс формирования гражданской идентичности выпускников вузов с учетом современных педагогических требований и социокультурного контекста.

Следующим этапом исследования будет рассмотрена структурно-содержательная характеристика педагогической модели.

Разрабатываемая педагогическая модель формирования гражданской идентичности выпускников вуза предполагает построение в форме четырех взаимосвязанных модулей, каждый из которых выполняет специфические функции и обеспечивает целостность всего педагогического процесса.

Первый (подготовительный модуль) служит основой для теоретического и методологического обоснования модели. На этом этапе определяются цели и задачи педагогической системы, утверждаются ключевые подходы и принципы, формируются концептуальные основания, а также задаются критерии оценивания эффективности. Этот модуль обеспечивает стратегическую направленность всей модели и создает предпосылки для дальнейшей реализации педагогической деятельности.

Второй (диагностический модуль) направлен на выявление исходного состояния сформированности гражданской идентичности выпускников. Через комплекс методик и инструментов исследования анализируются личностные, социокультурные и образовательные факторы, которые оказывают влияние на процесс формирования идентичности. Диагностический этап позволяет адаптировать педагогические меры к реальным потребностям обучающихся [6].

Третий (содержательно-формирующий модуль) включает организацию и реализацию комплексных образовательных, воспитательных и внеучебных мероприятий. Эти мероприятия направлены на развитие компонентов гражданской идентичности через активное вовлечение студентов в разнообразные формы деятельности, способствующие усвоению и реализации гражданских ценностей.

Четвертый (контрольно-результативный модуль) обеспечивает систематическую оценку эффективности педагогической модели. В рамках этого модуля производится сопоставление достигнутых результатов с поставленными целями и задачами, осуществляется мониторинг, анализ и коррекция педагогических действий. Такой подход гарантирует постоянное совершенствование модели и ее адаптацию к изменениям образовательной среды [17, с. 11-36].

Эффективное функционирование педагогической модели формирования гражданской идентичности выпускников вуза требует создания специальных педагогических условий, обеспечивающих целостность и продуктивность образовательного процесса. К числу таких условий относятся социально-педагогические факторы, кадровое обеспечение, нормативно-правовая база и ресурсная поддержка.

Социально-педагогические условия включают развитие позитивной образовательной среды, способствующей формированию гражданской позиции. Важно создавать такую атмосферу, где поощряется активность, инициативность студентов, формируется уважение к правам и обязанностям гражданина, развивается чувство ответственности и сопричастности к жизни общества. Эти условия формируются через организацию межличностного взаимодействия, студенческого самоуправления, волонтерских и социальных проектов.

Кадровое обеспечение рассматривается как необходимое условие, гарантирующее профессионализм и педагогическую компетентность сотрудников вуза. Педагоги, кураторы и воспитатели должны быть подготовлены к системной работе по формированию гражданской идентичности, владеть методиками ценностно-ориентированного воспитания, владеть навыками диагностики и коррекции воспитательных процессов.

Нормативно-правовая база должна поддерживать целенаправленное внедрение педагогической модели. Вузы нуждаются в четких нормативных документах и рекомендациях, обеспечивающих интеграцию ценностных ориентиров в учебные планы, воспитательные программы и внеаудиторную деятельность. Поддержка со стороны руководства вуза и образовательных организаций способствует созданию условий для системной работы.

Ресурсное обеспечение предусматривает предоставление материальной, методической и информационной базы для реализации модели. Современные технологии, мультимедийные средства, методические пособия и программы обучения должны активно использоваться для повышения эффективности воспитательных мероприятий.

Важной составляющей педагогических условий является координация и интеграция учебной, воспитательной и внеаудиторной деятельности, что позволяет сформировать единую систему формирования гражданской идентичности, учитывающую возрастные и индивидуальные особенности студентов, специфику различных образовательных программ и профилей подготовки [17, с. 11-36].

Таким образом, сформулированные педагогические условия создают необходимую основу для успешной реализации

модели формирования гражданской идентичности, обеспечивают ее адаптацию к современным вызовам и способствуют подготовке ответственных и активных граждан.

Использование модульной структуры обеспечивает гибкость, системность и целостность педагогической модели, позволяя эффективно организовывать процесс формирования гражданской идентичности в условиях вуза и учитывать специфику образовательной среды и индивидуальные особенности студентов.

Реализация педагогической модели формирования гражданской идентичности выпускников вуза предполагает достижение целостного результата, отражающего высокий уровень сформированности у студентов ключевых гражданских качеств и компетенций. В процессе ее функционирования ожидается, что выпускники будут обладать глубокими и системными знаниями о правах и обязанностях гражданина, истории государства, основах правовой культуры, смогут осознанно оценивать значимость гражданских ценностей, проявлять чувство патриотизма, гордости за свою страну и сопричастности к ее судьбе. Особое внимание уделяется формированию устойчивой системы личностных ценностей, отражающих ответственность, нравственные установки и готовность к социально значимым действиям.

Результативность модели будет проявляться не только в сфере знаний и установок, но и в активной жизненной позиции студентов, выражающейся в их участии в волонтерских инициативах, работе органов студенческого самоуправления, реализации социальных и культурных проектов, направленных на благо общества. Таким образом, выпускник, прошедший все этапы модели, становится носителем сформированной гражданской идентичности, интегрирующей когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный и деятельностный компоненты [5, с. 16-25].

В долгосрочной перспективе внедрение и использование такой модели позволит увеличить уровень правовой и гражданской культуры молодежи, сформировать поколение социально ответственных и активных граждан, готовых к конструктивному участию в общественной и политической жизни страны. Универсальность и адаптивность модели создают возможности ее применения в различных вузах с учётом их специфики, что усиливает ее значение как инструмента гражданского воспитания в системе высшего образования.

Заключение

Таким образом, по результатам исследования сформулированы следующие выводы.

1. Педагогическая модель формирования гражданской идентичности выпускников вуза построена на методологической основе аксиологического подхода, интегрирующего системный, средовой и деятельностный подходы, что обеспечивает ее целостность, ценностную направленность и практическую реализуемость.

2. В структуре гражданской идентичности выделены когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный и деятельностный компоненты, которые определяют содержание, структуру и механизмы функционирования модели в образовательной среде вуза.

3. Модель реализуется в виде четырех взаимосвязанных модулей (подготовительного, диагностического, содержательно-формирующего и контрольно-результативного), что позволяет осуществлять процесс формирования гражданской идентичности поэтапно, системно и с возможностью корректировки.

4. Определены педагогические условия успешной реализации модели, включающие создание ценностно-насыщенной образовательной среды, подготовку кадров, нормативно-правовую поддержку и ресурсное обеспечение, что обеспечивает возможность её адаптации к условиям различных вузов.

5. Внедрение разработанной модели способствует формированию у выпускников устойчивой гражданской позиции, вы-

сокой правовой культуры, патриотического сознания и готовности к активному участию в жизни общества, что соответствует стратегическим задачам развития российского образования и укрепления гражданского общества.

Литература

1. Бережная О. В. Современный педагог как субъект формирования гражданской идентичности обучающихся / О. В. Бережная, А. Л. Коблева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – № 3(96). – С. 193-198. – DOI 10.37493/2307-907X.2023.3.22. – EDN JELPGH.
2. Вережагина М. В., Карслян Ж. П. К проблеме формирования гражданской идентичности студентов // Современные технологии в образовании. – 2021. – № 21. – С. 61–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46568119>
3. Викулина М.А., Половинкина В.В. Педагогическое моделирование как продуктивный метод организации и исследования процесса дистанционного образования в вузе // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 3. – С. 109-112; URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31451> (дата обращения: 12.08.2025).
4. Вяликова Г. С., Финикова Ю.Б., Хэкало С.А., Костиков М.Б. Технология формирования нравственных ценностей будущего учителя // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – №4. – С. 167-174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-nravstvennyh-tsennostey-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 12.08.2025).
5. Глазырина, Е. Ю. Проектная деятельность как условие формирования гражданской идентичности студентов / Е. Ю. Глазырина, Е. В. Донгаузер, Т. А. Нежинская // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 16-25. – DOI 10.26170/po20-03-02. – EDN ORLAGR.
6. Еникеева И. И., Юлбаев Р. З., Абдрахманова, Ф. Р., Мусифуллин С. Р. Особенности формирования гражданской идентичности и субъектности студенческой молодежи педагогического вуза / И. И. Еникеева, Р. З. Юлбаев, Ф. Р. Абдрахманова, С. Р. Мусифуллин // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 276-298. – DOI 10.15293/2658-6762.2406.12. – EDN CEBHTT.
7. Картавых, М. А. Развитие гражданской идентичности обучающихся в условиях внеурочной деятельности / М. А. Картавых, И. А. Воронина, А. А. Аракелян // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 129-133. – EDN LXTGTM.
8. Козырева, О. А. Технология системно-педагогического моделирования и качество формирования культуры самостоятельной работы педагогов: теоретический аспект / О. А. Козырева // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – № 4-1(43). – С. 136-142. – EDN SHNJBW.
9. Купавцев, Т. С. Средовой подход в проектировании ситуации личностного саморазвития / Т. С. Купавцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 183-186. – EDN VVDYMA.
10. Левина, М. М. Деятельностный подход как методологический принцип управления образовательным процессом студентов / М. М. Левина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 2. – С. 4-13. – EDN OJPDPT.
11. Лидак, Л. В. Методологические основы педагогики высшей школы: аксиологический подход / Л. В. Лидак // Университетская наука. – 2018. – № 1(5). – С. 121-125. – EDN XQIMKT. 16.
12. Максимова, Л. Ю. Педагогическая система и процесс формирования гражданской идентичности обучающихся общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации / Л. Ю. Максимова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2021. – № 2(62). – С. 78-85. – EDN IDDZDJ.

13. Медведев, А. М. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски ре- дукции / А. М. Медведев, И. В. Жуланова // Мир науки. Педа- гогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 2. – EDN CZVJFB.

14. Мещанова Л.Н., Козинская О.Ю. Формирование граж- данской идентичности студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 189-193; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38638> (дата обращения: 12.08.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.38638>

15. Мосина О.А., Кураева Д.А. К вопросу формирования гражданской идентичности студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34154> (дата обра- щения: 12.08.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.34154>

16. Надеждин, Е. Н. Методология имитационного модели- рования педагогических систем / Е. Н. Надеждин, И. Л. Федо- тенко, Е. Е. Смирнова // Чебышевский сборник. – 2022. – Т. 23, № 5(86). – С. 291-304. – DOI 10.22405/2226-8383-2022-23-5-291-304. – EDN JKOQAY.

17. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Теоретическое обо- снование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Об- разование и наука. – 2020. – Т. 22, № 9. – С. 11–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36

18. Рукавишникова, Е. Е. Средовой подход в проектирова- нии безопасной профессионально-образовательной среды / Е. Е. Рукавишникова // Кант. – 2021. – № 1(38). – С. 326-332. – DOI 10.24923/2222-243X.2021-38.68. – EDN XANMUA.

19. Соколов М. В., Кучеревская М. О., Шалапин О. В., Ко- бачевская С. М. Воспитание гражданских ценностных ориен- таций современной молодежи: оценка влияния специально ор- ганизованной художественной практики международного пле- нэра // Science for Education Today. – 2024. – № 5. – С. 76–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2405.04>

20. Хагуров Т. А., Хагурова Н. Е. Воспитательная работа с молодежью в современных условиях: актуальные вызовы, стратегии, технологии // Народное образование. – 2023. – № 1. – С. 39–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53767647>

21. Шемшурин А. И. Аксиологический подход как основа системы нравственного воспитания детей и молодежи // Ниже- городское образование. – 2011. №4. – С. 32-38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-podhod-kak-osnova-sistemy-nravstvennogo-vospitaniya-detey-i-molodezhi> (дата обращения: 12.08.2025).

Theoretical substantiation of the model of formation of civic identity of university graduates

Prusakova D.A.

Plekhanov Russian University of Economics

The article considers the theoretical foundations for developing a pedagogical model for forming the civic identity of university graduates, built on the methodological basis of the axiological approach. The purpose of the work is to substantiate the conceptual and methodological provisions that integrate the system, environmental and activity approaches to create a holistic and value-oriented model for educating the civic identity of young specialists. The article highlights the key components of civic identity (cognitive, emotional-evaluative, value-oriented and activity-oriented), and proposes a modular structure of the model, including preparatory, diagnostic, content-formative and control-resultative stages. The novelty of the study lies in the comprehensive theoretical substantiation of the pedagogical model with an emphasis on the integration of the value-semantic core and practical mechanisms for forming civic identity in a university setting. The presented results and pedagogical conditions create the basis for increasing the effectiveness of educational work and forming a sustainable civic identity in graduates, which corresponds to the strategic objectives of modern Russian higher education.

Keywords: civic identity, university graduates, higher education, pedagogical model, axiological approach, methodological base, theoretical foundations, education.

References

1. Berezhnaya, O. V. "The Modern Teacher as a Subject of Forming Students' Civic Identity." *Bulletin of the North Caucasus Federal University*. 2023, no. 3 (96): 193–198. DOI 10.37493/2307-907X.2023.3.22. EDN JELPGH.
2. Vereshchagina, M. V., Karslyan, J. P. "On the Problem of Forming Students' Civic Identity." *Modern Technologies in Education*. 2021, no. 21, pp. 61–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46568119>

3. Vikulina, M. A., Polovinkina, V. V. *Pedagogical Modeling as a Productive Method of Organizing and Researching the Process of Distance Education in a University* // *Successes of Modern Natural Science*. – 2013. – No. 3. – Pp. 109-112; URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31451> (date of access: 12.08.2025).
4. Vyalyikova G. S., Finikova Yu. B., Khekalo S. A., Kostikov M. B. *Technology of Forming Moral Values of Future Teachers* // *Psychology and Pedagogy of Service Activity*. – 2021. – No. 4. – Pp. 167-174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-nravstvennyh-tsennostey-budushchego-uchitelya> (date of access: 12.08.2025).
5. Glazyrina, E. Yu. Project activities as a condition for the formation of students' civic identity / E. Yu. Glazyrina, E. V. Dongauser, T. A. Nezhinskaya // *Pedagogical education in Russia*. – 2020. – No. 3. – Pp. 16-25. – DOI 10.26170/po20-03-02. – EDN ORLAGR.
6. Enikeeva, I. I., Yulbaev, R. Z., Abdrakhmanova, F. R., Musifullin, S. R. Features of the formation of civic identity and subjectivity of student youth at a pedagogical university / I. I. Enikeeva, R. Z. Yulbaev, F. R. Abdrakhmanova, S. R. Musifullin // *Science for Education Today*. – 2024. – Vol. 14, No. 6. – Pp. 276-298. – DOI 10.15293/2658-6762.2406.12. – EDN CEBHTT.
7. Kartavykh, M. A. Development of civic identity of students in the context of extracurricular activities / M. A. Kartavykh, I. A. Voronina, A. A. Arakelyan // *Problems of modern pedagogical education*. – 2020. – No. 66-4. – Pp. 129-133. – EDN LXTGTM.
8. Kozyreva, O. A. Technology of systemic pedagogical modeling and the quality of formation of a culture of independent work of teachers: theoretical aspect / O. A. Kozyreva // *European Journal of Social Sciences*. – 2014. – No. 4-1(43). – Pp. 136-142. – EDN SHNJB.
9. Kupavtsev, TS Environmental approach in designing a situation of personal self-development / TS Kupavtsev // *Problems of modern pedagogical education*. – 2021. – No. 72-1. – Pp. 183-186. – EDN VVDYMA.
10. Levina, MM Activity approach as a methodological principle of managing the educational process of students / MM Levina // *Pedagogical education and science*. – 2009. – No. 2. – Pp. 4-13. – EDN OIJDPT.
11. Lidak, LV Methodological foundations of higher education pedagogy: an axiological approach / LV Lidak // *University science*. – 2018. – No. 1 (5). – Pp. 121-125. – EDN XQIMKT. 16.
12. Maksimova, L. Yu. Pedagogical system and the process of forming the civic identity of students of general educational organizations of the Ministry of Defense of the Russian Federation / L. Yu. Maksimova // *New in psychological and pedagogical research*. – 2021. – No. 2 (62). – Pp. 78-85. – EDN IDDZDJ.
13. Medvedev, A. M. Activity-based approach as a guideline for modern education: initial content and risks of reduction / A. M. Medvedev, I. V. Zhulanova // *The world of science. Pedagogy and psychology*. – 2021. – Vol. 9, No. 2. – EDN CZVJFB.
14. Meshchanova L.N., Kozinskaya O.Yu. Formation of civic identity of students // *Modern science-intensive technologies*. – 2021. – No. 4. – P. 189-193; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38638> (date of access: 12.08.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.38638>
15. Mosina O.A., Kuraeva D.A. On the issue of formation of civic identity of university students // *Modern problems of science and education*. – 2025. – No. 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34154> (date of access: 12.08.2025). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.34154>
16. Nadezhdin, E. N. Methodology of Simulation Modeling of Pedagogical Systems / E. N. Nadezhdin, I. L. Fedotenko, E. E. Sмирнова // *Chebyshevsky Collection*. – 2022. – Vol. 23, No. 5 (86). – Pp. 291-304. – DOI 10.22405/2226-8383-2022-23-5-291-304. – EDN JKOQAY.
17. Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Theoretical Justification of a Model for Supporting Personal Self-Determination of Master's Degree Students During Pedagogical Internship // *Education and Science*. – 2020. – Vol. 22, No. 9. – Pp. 11–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36
18. Rukavishnikova, E. E. Environmental approach to designing a safe professional and educational environment / E. E. Rukavishnikova // *Kant*. – 2021. – No. 1(38). – Pp. 326–332. – DOI 10.24923/2222-243X.2021-38.68. – EDN XANMUA.
19. Sokolov M. V., Kucherevskaya M. O., Shalyapin O. V., Kobachevskaya S. M. Education of civic value orientations of modern youth: assessment of the influence of a specially organized artistic practice of an international plein air // *Science for Education Today*. – 2024. – No. 5. – P. 76-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2405.04>
20. Khagurov T. A., Khagurova N. E. Educational work with young people in modern conditions: current challenges, strategies, technologies // *Public education*. – 2023. – No. 1. – P. 39-48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53767647>
21. Shemshurina A. I. Axiological approach as a basis for the system of moral education of children and young people // *Nizhny Novgorod education*. – 2011. No. 4. – P. 32-38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-podhod-kak-osnova-sistemy-nravstvennogo-vospitaniya-detey-i-molodezhi> (date of access: 12.08.2025).

Формирование общероссийской гражданской идентичности студентов ИТ-специальностей на занятиях по английскому языку

Пыхина Наталья Владимировна

доцент, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра английского языка для естественнонаучных специальностей, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, natali.pykhina@yandex.ru

В статье рассмотрены ценности, составляющие структуру гражданского самосознания. Раскрыт компонентный состав общероссийской гражданской идентичности. Описан методический инструментарий формирования российской гражданской идентичности обучающихся на занятиях по иностранному языку. Приведены цифровые ресурсы и приемы технологии развития критического мышления, способствующие мотивации студентов к овладению культурно-историческими ценностями российской нации. Разработанные задания соотносились со структурными компонентами гражданской идентичности: когнитивным, эмоционально-оценочным, ценностным и деятельностным. Основные результаты исследования отражены в дискуссии «Национальные символы России», ментальных картах этнокультурных концептов, веб-квесте «Гордость России» и виртуальных экскурсиях по регионам России, раскрывающих национально-культурное многообразие.

Ключевые слова: гражданская идентичность, культурно-исторические ценности, этнокультурные особенности, культурное многообразие, иностранный язык, веб-квест, студенты ИТ-специальностей.

Введение

В условиях геополитических вызовов современности гражданская идентичность является определяющим фактором стабильности Российского государства. В этой связи формирование общероссийской гражданской идентичности приобретает особую актуальность в контексте высшего образования и реализации молодежной политики. Тем не менее, в содержании обучения английскому языку в вузе не находит достаточного отражения проблема формирования общероссийских культурно-исторических ценностей. В обучении английскому языку студентов ИТ-специальностей превалирует аттракция культуры англоязычных стран, что еще более усиливает ориентацию обучающейся молодежи на построение карьеры в международных компаниях недружественных государств. Тем самым, образ «цифрового кочевника», лишенного гражданской идентичности собственной страны, является особенно притягательным для ИТ-студентов, создавая серьезную угрозу общероссийскому гражданскому самосознанию и ценностям высшего образования Российской Федерации.

Таким образом, актуальность исследования состоит в определении содержания обучения английскому языку студентов ИТ-специальностей с ориентацией на формирование общероссийской гражданской идентичности на основе традиционных культурно-исторических ценностей российской нации. Цель исследования – представление опыта формирования общероссийской гражданской идентичности в процессе обучения английскому языку студентов ИТ-специальностей.

Литературный обзор

Проблема формирования общероссийской гражданской идентичности уже давно вышла за рамки образовательного процесса, получив широкую поддержку на национально-политическом уровне государственного управления. Так, в Указе Президента Российской Федерации В. В. Путина от 25.11.2025г. №858 «О Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2036 года» приводится система мер по формированию у молодежи «гражданского самосознания, представлений о единстве российской нации, воспитанию патриотизма» [11]. В качестве ключевых практико-ориентированных решений выступают следующие аспекты: приобщение молодежи к этнокультурным особенностям народов России; развитие исторического краеведения; проектная деятельность по трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей российской нации; «обеспечение присутствия государственных символов Российской Федерации во всех сферах общественной жизни» [11]. В Указе приводится определение общероссийской гражданской идентичности, отражающее ценностный характер гражданственности: «Общероссийская гражданская идентичность (гражданское самосознание) – осознание гражданами Российской Федерации своей принадлежности к Российскому государству, российскому народу, обществу, ответственности за судьбу страны, готовности вносить личный вклад в ее развитие, необходимости соблюдения прав, свобод и обязанностей граждан, а также приверженность традиционным российским духовно-нравственным и культурно-историческим ценностям» [11].

В контексте формирования гражданской идентичности студентов ИТ-специальностей особую значимость приобретает регламентированное Указом «продвижение русско-язычных интернет-платформ и онлайн-сервисов для общения и обу-

чения» [11]. В исследовании В. В. Таишевой раскрывается образ «цифрового кочевника», характеризующегося внутренним конфликтом между собственной гражданской идентичностью и происходящими геополитическими изменениями [10, с.476]. Отражающий жизненные установки мигрантов в ИТ-сфере, «цифровой кочевник» разделяет принципы космополитизма, что в итоге приводит к гибридной идентичности и утрате гражданского самосознания. В этой связи определенный интерес представляют статистические данные, полученные О.А. Мосиной и Д. А. Кураевой в ходе опроса студентов, обучающихся в «Академии маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ» (г. Краснодар) [7]. Данные анкетного опроса свидетельствуют о том, что гражданское самосознание сформировано только у 38,2% опрошенных. На этом фоне достаточно оптимистичными выглядят показатели гражданской активности студентов, связанной с реализацией социально-значимых проектов: 40,0% у девушек и 51,1% у юношей, соответственно [7].

В соответствии с нормативно-правовой базой укрепление общероссийской гражданской идентичности осуществляется на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей [11]. В исследовании Д. М. Семенов, М. В. Афонова, С. А. Кудрявцева было выделено двадцать ценностей, составляющих структуру гражданской идентичности [9]. Полагаем, что важнейшими в условиях современной геополитической ситуации следует признать следующие ценности: «единство самобытных этносов РФ, единое общероссийское общенациональное гражданское самосознание, защита Отечества, патриотизм, сохранение наследия» [9].

Проблема определения понятия «гражданская идентичность» получила широкое освещение в работах исследователей, рассматривавших данный концепт с позиций психологического, социологического и культурологического подходов [1, 2, 3, 4, 7, 8, 9]. В теоретико-методологическом смысле представляется значимым обобщенное определение, приводящееся Т. А. Гайченко: «Гражданская идентичность – совокупность убеждений, ценностей и принципов, объединяющих людей в рамках определенного государства, чувство принадлежности к нему и стремление к участию в его жизни и развитии» [3, с. 90].

В свою очередь, А. С. Потемкин придает данному понятию личностный смысл, подчеркивая важность гражданской идентичности для понимания своей страны, оценки роли ее достижений для будущего развития. Автор приводит следующее определение: «Гражданская идентичность – комплексное личностное качество, позволяющее обучающимся всецело отождествлять себя с Россией, осознавать свою принадлежность к ней, ее обществу и культуре» [8, с.14]. Особенную ценность приобретает интегрирование данного понятия с другими видами идентичности: социальной, национальной и локальной.

Структура гражданской идентичности также является предметом заинтересованного рассмотрения многих исследователей [1, 3, 4, 6, 7, 8, 9]. При этом необходимо констатировать разнородность выделяемых авторами компонентов. Так, Т. В. Бугайчук выделяет когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты [1]. Автор справедливо подчеркивает определяющую роль деятельностного компонента в единой системе. Т.А. Гайченко представляет более широкий перечень, полагая, что в структуру гражданской идентичности следует включить когнитивный (познавательный), эмоционально-оценочный (коннотативный), ценностно-ориентировочный (аксиологический) и поведенческий (деятельностный) компоненты [3]. А.В. Дубаков, О. А. Мерзлякова, А. С. Потемкин раскрывают содержательное наполнение трех компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностно-волевого [4, 6, 8]. Особый интерес для нашего исследования представляет понимание О. А. Мерзляковой содержательной стороны указанных компонентов. Так, когнитивная сфера раскрывается через «знание культурно-исторического, географического, социально-политического уклада страны»

[6, с.468]. Эмоционально-ценностная сфера ассоциируется с чувством гордости за свою страну, тогда как деятельностно-волевая предусматривает вовлеченность в общественно-полезную деятельность. В исследовании О. А. Мосиной и Д. А. Кураевой приводятся познавательный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты [7]. Д. М. Семенова, М. В. Афонин и С. А. Кудрявцев в своей трактовке гражданской идентичности указывают на когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный и деятельностный компоненты [9]. Обобщая представленные концепции, в собственном исследовании считаем целесообразным придерживаться структуры гражданской идентичности, включающей когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностный и деятельностный компоненты.

Формирование российской гражданской идентичности обучающихся, когда в качестве средства выступает иностранный язык, получило широкое освещение в научной литературе последних лет [2, 4, 5, 6]. Тем не менее, наблюдается значительное преобладание исследований, посвященных опыту формирования гражданского самосознания школьников средствами иностранного (английского) языка, по сравнению с подобными разработками в условиях образовательных организаций высшего образования.

В работах М. В. Булыгиной, А. В. Дубакова, О. А. Мерзляковой представлен методический инструментарий формирования российской гражданской идентичности школьников на основе создания аттрактивной среды, раскрывающей привлекательность родной страны и многообразия национальных культур [2, 4, 6]. А. В. Дубаков подчеркивает наличие дисбаланса между культурой стран изучаемого языка и культурными особенностями России: «Раскрытие страноведческих и социокультурных категорий осуществляется изолированно, без опоры на фактический материал о своей стране» [4, с.297]. В исследовании О. А. Мерзляковой приводится ценный опыт по использованию потенциала Международного детского центра «Артек» в формировании российской идентичности школьников на основе элективного курса «Россия – Родина моя» и интерактивной игры «Артек-100!», проводящихся на английском языке [6].

О важности межкультурного сопоставительного анализа в формировании гражданской идентичности свидетельствуют исследования А. В. Дубакова, Е. А. Макаровой, Е. А. Сорокиной [4, 5]. Применительно к смешанному обучению английскому языку студентов вуза Е. А. Макарова и Е. А. Сорокина подчеркивают значимость принципов аттракции и диалогичности для формирования положительного образа родной страны при ознакомлении с иноязычной культурой [5, с.145].

Материалы и методы

Материалом исследования является опыт формирования общероссийской гражданской идентичности в процессе обучения английскому языку студентов ИТ-специальностей Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского. Методологические подходы исследования: культурологический, аксиологический, системный и интегративный. Методы исследования: описательно-аналитический, предусматривающий анализ научных подходов к формированию гражданского самосознания, и сопоставительный, предполагающий интегрирование компонентов гражданской идентичности в процесс обучения английскому языку студентов ИТ-специальностей.

Результаты

Формирование общероссийской гражданской идентичности студентов ИТ-специальностей Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского происходило в процессе обучения английскому языку бакалавров Института информационных технологий, математики и механики. Было установлено соответствие между темами обучения и структурными компонентами гражданской идентичности:

когнитивным, эмоционально-оценочным, ценностным и деятельностным. Были использованы приемы технологии развития критического мышления: «Ромашка Блума», «мозговой штурм», ментальные карты. Их интегрирование с цифровыми образовательными ресурсами WordsCloud, IOctopus, а также использование веб-квест технологии и контента российского видеохостинга Rutube способствовали мотивационной вовлеченности студентов в процесс овладения культурно-историческими ценностями России при обучении английскому языку.

Обсуждение

Представим разработанные нами задания в соответствии с компонентами гражданской идентичности.

Когнитивный компонент раскрывал государственную символику России. Студентам было предложено для просмотра на платформе Rutube видео «National symbols of Russia». После просмотра была организована дискуссия в соответствии с вопросами приема «Ромашка Блума». Приведем примеры вопросов.

Простой вопрос: What does the blue colour on the national flag of Russia symbolize?

Уточняющий вопрос: Is it true that there are only three national official symbols of Russia?

Интерпретационный вопрос: Why has the brown bear been chosen as the animal symbol of Russia?

Творческий вопрос: Create your own symbol of Russia. What are its key features?

Практический вопрос: What facts about the eagle chosen as the bird symbol of Russia distinguish it from other species?

Оценочный вопрос: What is your attitude to the choice of the camomile as the national flower of Russia?

Эмоционально-оценочный компонент был представлен в веб-квесте «Russian Glory». Веб-квест предполагал работу с сайтами о России по специально отобранным ссылкам и проходил в виде ролевой игры.

Первая группа участников «Russian Military History» включала историков и картографов, которые работали над созданием карт с описанием подвигов великих полководцев прошлого и современных героев России.

Вторая группа «Russian Science» занималась разработкой видеоролика, в котором раскрывались основные открытия русских ученых и достижения современной российской науки.

Третья группа «Russian Art» составляла музыкальный видеослайд с презентациями культурного наследия России в области изобразительного искусства, музыки, балета и литературы.

Ценностный компонент предполагал работу с ассоциациями по традиционным ценностям российской нации. Используя онлайн-ресурс WordsCloud, студенты, работая в режиме «мозгового штурма», предлагали собственные ассоциации по темам «National Values», «National Character», «National Pride».

Деятельностный компонент был реализован в процессе создания студентами виртуальных экскурсий на тему «Welcome to My Region!». В Нижегородском государственном университете обучаются студенты из различных регионов России, что во многом способствовало разнообразию, самобытности и содержательной ценности проектов. Общественно-полезный смысл деятельности был связан с организацией широкого культурно-информационного обмена. Разработанные российскими студентами проекты экскурсий были полезны обучающимся из дружественных государств на этапе адаптации к жизни в России и обучению в университете. Кроме информации об истории региона, его этнокультурных особенностях и природном колорите виртуальные экскурсии в обязательном порядке предусматривали рассказ о российских ИТ-компаниях, деятельность которых связана с данным местом. Такой подход был особенно значим для студентов ИТ-специальностей в аспекте профессиональной мотивации работы в России.

Заключение

В результате проведенного исследования нами было определено содержательное наполнение процесса формирования общероссийской гражданской идентичности в обучении английскому языку студентов ИТ-специальностей. В качестве приоритетных средств были использованы цифровые образовательные ресурсы и приемы технологии развития критического мышления, обеспечивающие высокий уровень мотивации студентов к овладению структурными компонентами гражданского самосознания. Интегрирование традиционных российских культурно-исторических ценностей в процесс обучения английскому языку студентов ИТ-специальностей позволит сформировать у обучающейся молодежи глубокое осознание принадлежности к наследию Российского государства и противостоять глобальным вызовам национальной безопасности.

Литература

1. Бугайчук Т. В. Гражданская идентичность молодого поколения россиян: специфика и закономерности становления // Социально-политические исследования. 2022. № 1 (14). С. 70–80.
2. Булыгина М. В. Методический инструментальный формирования российской гражданской идентичности школьников в процессе обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2024. №5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33700> (дата обращения: 18.01.2026).
3. Гайченя Т. А. Теоретико-методологические подходы к исследованию гражданской идентичности // Личность: ресурсы и потенциал. 2024. №3 (23) С. 86–95.
4. Дубаков А. В. Роль и функциональные возможности аттракции в формировании российской гражданской идентичности школьников в процессе обучения иностранному языку // Вестник педагогических наук. 2024. № 2. С.296–303.
5. Макарова Е. А., Сорокина Е. А. Развитие гражданской идентичности студентов педагогического вуза в смешанном обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. №4(107). С.143-146.
6. Мерзлякова О. А. Формирование российской гражданской идентичности у школьников средствами иностранного языка (на примере Международного детского центра «Артек»). 2025. 10 (4). С. 464–470.
7. Мосина О. А., Кураева Д. А. К вопросу формирования гражданской идентичности студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34154> (дата обращения: 18.01.2026).
8. Потемкин А. С. Метод изучения проявления российской гражданской идентичности. М.: Издательские решения, 2022. 62 с.
9. Семенова Д. М., Афонин М. В., Кудрявцев С. А. Ценности в структуре гражданской идентичности: понятие и инструменты // Политконсультант. — 2023. — Т. 3. — № 1. — URL: <https://politicjournal.ru/PDF/04PK123.pdf> (дата обращения: 19.01.2026).
10. Таишева В. В. Цифровые номады и миграционные процессы в российской ИТ-сфере: политологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2022. Т. 24. № 3. С. 460–479.
11. Указ Президента Российской Федерации от 25.11.2025 г. № 858 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615> (дата обращения: 18.01.2026)

Forming the all-russian civic identity of it students in english classes
Pykhina N.V.

Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky,

The article provides digital resources and techniques for developing critical thinking, which help motivate students to acquire the cultural and historical values of the Russian nation. The developed tasks are related to the structural components of civic identity: cognitive, emotional-evaluative, value-based, and activity-based.

The main results of the study are reflected in the discussion "National Symbols of Russia", mental maps of ethno-cultural concepts, the web quest "Pride of Russia", and virtual tours of Russian regions that reveal the national and cultural diversity.

Keywords: civic identity, cultural and historical values, ethno-cultural characteristics, cultural diversity, foreign language, web quest, IT students.

References

1. Bugaychuk T. V. The Civic Identity of the Young Generation of Russians: Specifics and Patterns of Formation // *Socio-Political Research*. 2022. No. 1 (14). Pp. 70–80.
2. Bulygina M. V. Methodological Tools for Forming Russian Civic Identity in Schoolchildren in the Process of Teaching a Foreign Language // *Modern Problems of Science and Education*. 2024. No.5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33700> (accessed: 18.01.2026).
3. Gaichenya T. A. Theoretical and methodological approaches to the study of civic identity // *Personality: resources and potential*. 2024. №3 (23). Pp. 86-95.
4. Dubakov A.V. The role and functionality of attraction in the formation of the Russian the civic identity of schoolchildren in the process of learning a foreign language // *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2024. No. 2. Pp. 296–303.
5. Makarova E. A., Sorokina E. A. Development of the civic identity of students of a pedagogical university in blended learning of a foreign language // *The World of Science, Culture, and Education*. No. 4(107). Pp. 143-146.
6. Merzlyakova O. A. Formation of Russian Civil Identity among Schoolchildren through the Means of a Foreign Language (on the Example of the International Children's Center "Artek"). 2025. 10 (4). Pp. 464-470.
7. Mosina O. A., Kuraeva D. A. On the Issue of Forming the Civil Identity of University Students // *Modern Problems of Science and Education*. 2025. No. 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34154> (date of access: 18.01.2026).
8. Potemkin A. S. Method of studying the manifestation of Russian civil identity. Moscow: Publishing Solutions, 2022. 62 p.
9. Semenova D. M., Afonin M. V., Kudryavtsev S. A. Values in the structure of civic identity: concept and tools // *Political Consultant*. — 2023. — Vol. 3. — No. 1. — URL: <https://politicjournal.ru/PDF/04PK123.pdf> (accessed: 19.01.2026).
10. Taisheva V. V. Digital nomads and migration processes in the Russian Federation in the IT sphere: a political analysis // *Bulletin of the Russian People's Friendship University Series: Political Science*. 2022. Vol. 24. No. 3. Pp. 460-479. (date of reference: 04.01.2026)
11. Decree of the President of the Russian Federation dated 11/25/2025 No. 858 "On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2036" URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615> (date of request: 18.01.2026)

Профессионально-направленная непрерывная подготовка в системе «школа – вуз» на основе укрупнения дидактических единиц по математике

Семина Марина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, Чистопольский филиал «Восток» Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева – КАИ, seminama@mail.ru

В статье обоснована актуальность исследования, проведён анализ теоретико-методологических оснований изучаемой проблемы, а также рассмотрена роль непрерывной математической подготовки в обеспечении целостности профессионального образования. Определено место математической подготовки в системе непрерывного обучения, сформулированы ключевые принципы проектирования современных педагогических технологий. Особое внимание уделено применению теории укрупнения дидактических единиц (УДЕ) в рамках образовательной траектории «школа – технический вуз». В работе предложен и аргументирован комплекс дидактических условий реализации профессионально-направленной НМП на основе УДЕ, а также представлены экспериментальные данные, подтверждающие эффективность разработанного подхода. В заключении подведены итоги исследования, продемонстрировавшего результативность созданной технологии.

Ключевые слова: непрерывная математическая подготовка, преемственность образования, педагогическое проектирование, технология УДЕ, школа – вуз, целостность обучения, профессиональная направленность.

Динамика современного технологического развития сопряжена с лавинообразным накоплением информации, что оказывает решающее влияние на социально-экономические процессы и формирует новые требования к системе образования. В этих условиях центральной задачей становится поиск таких педагогических форм и методов, которые обеспечивали бы подготовку специалиста нового типа — способного не только к профессиональному мастерству, но и к личностному развитию. Реализация этой задачи подразумевает согласование общественных запросов с индивидуальными образовательными маршрутами [5]. Успешность данного согласования напрямую зависит от научно обоснованной реализации принципа **преемственности** на всех ступенях профессионального становления.

Современные вызовы в сфере науки и производства делают настоятельную необходимость переосмысления содержания и методов непрерывной математической подготовки. В условиях жёстких временных ограничений и информационной перегрузки достижение качественных результатов обучения невозможно без модернизации педагогического инструментария. Это требует внедрения инновационных образовательных технологий, оптимизированных методик и, главное, новых принципов структурирования учебного содержания, обеспечивающих формирование у обучающихся **системных математических знаний и устойчивых практических умений**.

Теория укрупнения дидактических единиц (УДЕ) находится в контексте идей непрерывного образования. Её потенциал позволяет выстроить целостную образовательную технологию, охватывающую все этапы обучения — от школы до вуза, — и в максимальной степени ориентированную на развитие интеллектуальной сферы обучающегося. Технология УДЕ даёт возможность качественно трансформировать ключевые элементы учебного процесса: от принципов отбора и структурирования содержания до организации деятельности педагога и обучаемых [6].

Проблема внедрения профессионально-направленной НМП на основе УДЕ в систему «школа – технический вуз» до настоящего времени не получила достаточного научного освещения, что обуславливает актуальность настоящего исследования и позволяет выделить ряд существенных противоречий:

- между потребностью инженерной практики в использовании обобщённых математических методов и отсутствием адекватных педагогических технологий для их усвоения;
- между требуемым вузом уровнем математической компетентности студентов и их реальной подготовленностью после окончания школы;
- между необходимостью обеспечения преемственности математического образования на стыке школьного и вузовского этапов и недостаточной методической проработанностью данного вопроса.

Целью исследования является разработка и обоснование системы дидактических условий, обеспечивающих эффективную реализацию профессионально-направленной НМП на основе УДЕ и гарантирующих достижение будущими инженерами необходимого уровня математической подготовки.

Эмпирические данные свидетельствуют о слабой способности студентов технических специальностей применять математические знания в новых, нестандартных ситуациях. Корень проблемы лежит в отрыве процесса формирования математического аппарата от контекста будущей профессиональной деятельности. Содержание математических курсов зачастую не связано с дисциплинами специального цикла, что приводит к

отсутствию в образовательном процессе целостной методики, демонстрирующей пути применения абстрактных математических концепций в решении конкретных инженерных задач.

Обеспечение **целостности** выступает центральным принципом современного профессионального образования, что реализуется через формирование интегрированных дисциплинарных циклов, связанных едиными целями и сетью межпредметных взаимодействий. В данной системе **математика выполняет двойную роль**: она служит фундаментом и системообразующим стержнем естественнонаучного цикла, одновременно сохраняя статус автономной когнитивной системы.

Непрерывная математическая подготовка создает своеобразный «каркас» целостности, формируя у будущего специалиста ключевые компетенции: абстрактно-логическое и креативное мышление, пространственное воображение, способность к самостоятельной познавательной деятельности. Этот процесс предполагает сбалансированное сочетание репродуктивных и продуктивных видов учебной активности. Если репродуктивная деятельность формирует необходимую базу, то в вузовском обучении акцент должен перемещаться на развитие **продуктивного мышления**, которое лежит в основе адаптивности и инновационного потенциала профессионала.

Конечной целью образовательного процесса становится формирование у специалиста способности к решению нестандартных проблем и эффективным действиям в ситуациях неопределенности, что подразумевает генерацию нового знания. Современные требования к профессии сместились в сторону творческой, исследовательской составляющей [2]. В этой связи **принцип преемственности** в обучении необходимо реализовывать как механизм воспитания **творчески мыслящего специалиста**.

Интенсивные образовательные форматы позволяют переориентировать учебный процесс с пассивного усвоения информации на активное развитие практических навыков, профессиональных установок и восприятия науки как деятельности и её продукта.

Современная научно-техническая динамика характеризуется **тотальной математизацией** исследовательского и инженерного инструментария. Создание и модернизация сложных технических систем, от производственных линий до инфокоммуникационных сетей, требуют обязательного этапа математического моделирования и анализа количественных зависимостей. Это обуславливает стремительное увеличение номенклатуры используемого математического аппарата и, как следствие, необходимость перманентного расширения вузовских математических курсов.

Основное возникающее **противоречие** заключается в коллизии между неуклонно возрастающим объемом математического содержания и жесткими временными лимитами образовательной программы. Эта диспропорция выдвигает на первый план ряд методических вопросов, главный из которых: **каким образом обеспечить качественное усвоение усложняющегося материала при неизменной продолжительности обучения?**

Разрешение указанного противоречия требует комплексного преобразования, затрагивающего не только методику преподавания математики, но и содержательное наполнение общенаучных и специальных дисциплин. Их миссия заключается не в простом использовании математических результатов, а в активном обеспечении **смысловой преемственности и глубокого усвоения** математических знаний в контексте будущей профессии.

Согласно позиции В.П. Беспалько, педагогическая технология является системной категорией, базирующейся на применении научных знаний и подходов к анализу и организации учебного процесса, включая практические инновации педагога и направленных на достижение высоких результатов в развитии личности обучаемого [3].

Логика построения педагогической технологии исходит из научно обоснованной концепции, на базе которой формируется иерархия целей, определяющая ценностно-содержательные приоритеты, трансформируемые затем в алгоритм педагогических действий.

Фундаментальным принципом любой инновационной технологии является **двойная субъектность**: целенаправленная деятельность преподавателя по проектированию образовательной среды и осознанная активность студента в процессах самообразования и самосовершенствования. Ключевым средством воплощения современных подходов служит дидактический инструментарий, направленный на интенсификацию познания.

Применительно к математической подготовке наиболее эффективное усвоение материала обеспечивается использованием специально разработанных комплексов упражнений, выстроенных в виде строгой логико-дидактической цепи. Методологической основой таких комплексов служат взаимосвязанные приемы:

1. Совместное изучение взаимно обратных понятий, операций и закономерностей.
2. Анализ взаимосвязей между детерминированными и недетерминированными заданиями (включая задачи с избыточными, недостаточными условиями и дифференцированные упражнения).
3. Принцип противопоставления исходного и преобразованного условия задачи.
4. Синтез процессов составления и решения задач в единую деятельность.

Технологию УДЕ можно рассматривать как трехкомпонентную модель, объединяющую философские основания, методологию и практику:

- **Философский компонент** утверждает идею целостности математического знания как необходимое условие интеллектуального роста.
- **Методологический компонент** выражается в проектировании логически непротиворечивой и информационно насыщенной последовательности учебных тем, обеспечивающей единство разделов математики.
- **Технологический (операциональный) компонент** реализуется через базовый элемент – учебную «триаду», включающую три взаимосвязанных блока: а) исходную задачу; б) обратную задачу; в) её обобщение.

Теоретической основой УДЕ служат принцип дихотомии и метод противопоставлений. Их применение формирует особые дидактические условия, активизирующие действие фундаментальных закономерностей, оптимизирующих познание, таких как: закон единства и борьбы противоположностей, феномен контрастного противопоставления раздражителей (И.П. Павлов) и принцип обратной связи (П.К. Анохин) [6].

Методологическим базисом для проектирования профессионально-направленной НМП является синтез системно-функционального и личностно-деятельностного подходов. Данный синтез задает единые педагогические ориентиры для преподавания дисциплин на всех образовательных циклах – от фундаментальных до узкоспециальных.

Указанные подходы выполняют роль механизма перевода социального заказа в конкретные образовательные цели. Через их призму актуальные требования общества преобразуются в элементы профессиональной готовности, формируемые в контексте каждого учебного курса. Логическим продолжением становится выявление педагогических функций, реализуемых математической подготовкой в процессе достижения этой готовности.

Личностно-деятельностный подход, ставящий в центр процесса становление личности будущего профессионала, материализуется в рамках личностно-ориентированной образовательной модели. Её рабочей реализацией выступает дифференци-

рованный подход, обеспечивающий учёт следующих параметров: • индивидуального образовательного запроса и психологических особенностей обучающихся; • исходного уровня их математической компетенции; • специфики и интенсивности мотивации к освоению математического содержания.

Таким образом, практическая реализация данного подхода требует научно обоснованной классификации студентов по релевантным признакам и определения адекватных критериев для внедрения дифференциации в целевые, содержательные и организационные аспекты обучения.

Дифференцированный подход представляет собой эффективный инструмент педагогической диагностики, позволяющий своевременно выявлять индивидуальные особенности учащихся, детерминирующие успешность на каждом этапе познания. Это создаёт базу для целесообразного отбора и структурирования учебных заданий индивидуального и дифференцированного характера, которые поэтапно включаются в образовательный процесс для углублённого освоения дисциплины.

Профилированный подход фокусирует образовательные цели в плоскости будущей профессиональной деятельности. В числе его приоритетных задач можно выделить:

1. Смысловую интеграцию учебных дисциплин, направленную на оптимизацию содержания профессиональной подготовки.

2. Модернизацию методики преподавания, основанную на решении типовых задач из профессиограммы, что ведёт к усилению профессиональной составляющей в общенаучных и общетехнических курсах.

Принцип преемственности является обязательным условием обеспечения непрерывности образовательной эволюции, трактуемой как способность педагогической системы к содержательному обновлению при сохранении концептуального ядра. В дидактическом аспекте преемственность предполагает, что каждый последующий этап обучения закономерно вытекает из предыдущего, избирательно наследуя продуктивный опыт и устраняя утратившие актуальность элементы [4]. Для её эффективного осуществления преподавателю необходим глубокий рефлексивный анализ форм, методов и итогов предшествующего этапа, их переоценка с точки зрения новых задач и творческое использование эффективных педагогических наработок.

Применительно к проектированию содержания непрерывной математической подготовки (НМП) преемственность интерпретируется как создание устойчивых связей между математическими знаниями и способами деятельности при переходе от школьного к вузовскому образованию. Применяемый в исследовании принцип профессиональной направленности, ориентирующий учебный процесс на решение задач НМП, создаёт фундамент для целенаправленного профессионального становления будущего инженера.

Концептуальная модель НМП опирается на два взаимосвязанных компонента: формирование целостного математического знания посредством теории УДЕ, интегрирующей структурно-логически родственные элементы, и профилизация, воплощаемая через подсистему, структурными элементами которой выступают блоки целеполагания, содержания, технологий и оценки результатов.

Синтез анализа проблемы и её теоретических оснований даёт возможность сформулировать концептуальные положения для создания оптимальной модели профилирующей подсистемы. К ним относятся: системный и программно-целевой подходы; межпредметная интеграция в качестве стержневого фактора, обуславливающего трансформацию всех компонентов педагогической системы (целей, содержания, методов, взаимодействия педагога и студентов); а также фокусировка на непрерывном формировании профессионально-направленной математической компетентности как ключевого интегратора общей профессиональной компетентности выпускника.

Профессионально-направленная математическая компетентность трактуется как комплексная характеристика специалиста, заключающаяся в готовности результативно использовать фундаментальный математический аппарат для решения профессионально-значимых проблем и создании основы для перманентного интеллектуально-творческого роста [1]. Формирование данной компетентности предполагает стратегию, сочетающую два вектора: усиление фундаментальности математической подготовки и её параллельную насыщенность профессиональным контекстом в стенах технического университета.

Содержательное наполнение обучения, как системообразующий элемент педагогической конструкции, непосредственно детерминирует достигаемый образовательный результат. В процессе разработки содержания для отдельного учебного модуля была применена комплексная система оценочных критериев:

- **Мировоззренческий критерий** – обеспечение отражения в содержании целостной задачи развития личности.

- **Критерий научно-практической ценности** – ориентация на актуальность материала и его значимость для будущей профессиональной деятельности.

- **Критерий дидактической доступности** – соответствие уровня сложности содержания познавательным возможностям контингента обучающихся.

- **Критерий временной релевантности** – соразмерность объема учебного материала выделенным на его освоение часам.

Опираясь на указанные принципы проектирования, в рамках непрерывной математической подготовки (НМП) были выделены и классифицированы следующие **стратегии профилизации учебного материала**:

1. **Контекстуализация и иллюстрация** – демонстрация профессиональной значимости абстрактных математических понятий через конкретные примеры.

2. **Трансфер и ситуативное сопоставление** – применение и сравнение знаний в смоделированных профессиональных контекстах.

3. **Предметно-ориентированное изучение** – освоение материала через анализ реальных инженерных систем, объектов и процессов.

4. **Проблемно-профессиональное задание** – решение задач, содержание которых отражает фактологический, теоретический и прикладной уровни профессиональной деятельности.

Для формирования у студентов способности оперировать нестандартными знаниями был разработан **алгоритм педагогической деятельности**, включающий цикл взаимосвязанных этапов: инициирование учебной проблемы, предполагающей нестандартное решение; декомпозицию и систематизацию условий задачи; исследование спектра возможных подходов с анализом классических методов; поиск, обоснование и проверку альтернативного способа решения; его реализацию и последующую критическую оценку полученного результата.

Экспериментальное внедрение профессионально-направленной модели НМП продемонстрировало положительную динамику в академических результатах, выраженную в статистически значимом росте доли оценок «хорошо» и «отлично» при одновременном снижении количества удовлетворительных и неудовлетворительных работ. Проведённое исследование подтвердило действенность предложенной системы дидактических условий и технологических принципов реализации НМП в образовательной цепи «школа – технический вуз» на базе УДЕ. Разработанный подход не только способствовал оптимизации профессиональной подготовки инженеров-приборостроителей, но и обеспечил частичное или полное снятие выявленных в начале исследования методологических противоречий. Обладая свойством трансфера, полученные результаты открывают перспективы для адаптации предложенной модели как к организации НМП для иных технических специальностей, так

и к проектированию непрерывных траекторий обучения по другим дисциплинам учебного плана.

Литература

1. Хуснутдинов Р.Ш. Личностно ориентированное прикладное математическое образование специалистов экономического профиля (в системе «суз – вуз») / Р.Ш. Хуснутдинов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. 221 с.
2. Эрдниев П.М. Эрдниев, Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. М.: Просвещение, 1986. 255 с.
3. Высшее техническое образование: мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная педагогика / В.М. Приходько [и др.]. Международное о-во по инженерной педагогике, Российский мониторинговый ком. М.: Изд-во МААИ, 1998. 304 с.
4. Зарипов Р.Н. Новые образовательные технологии подготовки современных инженеров / Р.Н. Зарипов. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2001. 194 с.
5. Кондратьев В.В. Вопросы преемственности преподавания математики в системе «школа – вуз» / В.В. Кондратьев // Преемственность подготовки специалистов в средней и высшей профессиональной школе. Казань, 1999. С. 37 – 38.
6. Бродская Т.А. Непрерывная математическая подготовка в системе «суз - вуз» на основе фундаментализации содержания (на примере подготовки специалистов нефтегазового профиля): автореф. дис. ... канд. пед. наук; ин-т пед. и психол. проф. обр-я РАО. Казань, 2005. 22 с.
7. Семина М.А. Профессионально направленная непрерывная математическая подготовка в системе «школа – технический вуз» на основе укрупнения дидактических единиц // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3, 354-357с

Professionally – oriented ongoing mathematical education in «school-technical university» system in terms of teaching units integration

Semina M.A.

Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI

The article proves the urgency of the research and gives the data of theoretically-methodological analysis of issue development degree, it examines the wholeness of professional training in terms of ongoing mathematical education. The system of ongoing education and its place in ongoing mathematical training is considered in the article. Basic requirements and design principles of contemporary pedagogical technologies are determined. The applying of special units integration in «school-technical University» system is considered, the implementation of didactic conditions of professionally-oriented ongoing mathematical education in terms of TUI is formulated and proved. Research conclusions confirming the effectiveness of developed didactic conditions and the implementation of professionally-oriented technology OME are drawn.

Keywords: education wholeness, education continuity, continuity training, mathematical education, pedagogical technologies, teaching units integration, «school-technical University» system

References

1. Khusnutdinov R.Sh. Personally Oriented Applied Mathematical Education of Specialists in Economics (in the "secondary educational institution – higher education institution" system) / R.Sh. Khusnutdinov. Kazan: Kazan University Publishing House, 2003. 221 p.
2. Erdniev P.M., Erdniev B.P. Consolidation of Didactic Units in Teaching Mathematics / P.M., Erdniev B.P. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 255 p.
3. Higher Technical Education: Global Development Trends, Educational Programs, Quality of Specialist Training, Engineering Pedagogy / V.M. Prikhodko [et al.]. International Society for Engineering Pedagogy, Russian Monitoring Committee. Moscow: MAAI Publishing House, 1998. 304 p.
4. Zaripov R.N. New Educational Technologies for Training Modern Engineers / R.N. Zaripov. Kazan: Publishing House of Kazan State Technological University, 2001. 194 p.
5. Kondratiev V.V. Issues of Continuity of Teaching Mathematics in the School-University System / V.V. Kondratiev // Continuity of Training Specialists in Secondary and Higher Vocational Schools. Kazan, 1999. pp. 37–38.
6. Brodskaya T.A. Continuous Mathematical Training in the Secondary and Higher Vocational School-University System Based on Content Fundamentalization (using the training of oil and gas specialists as an example): Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical Sciences); Institute of Pedagogical and Psychological Prof. Education, Russian Academy of Education. Kazan, 2005. 22 p.
7. Semina M.A. Professionally oriented continuous mathematical training in the "school – technical university" system based on the consolidation of didactic units // News of Saratov University. Nov. series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2018. Vol. 18, issue 3, 354–357 p.

Педагогические стратегии обсуждения этики использования искусственного интеллекта с целью обеспечения цифровой грамотности обучающихся

Строевская Юлия Александровна

преподаватель Института среднего профессионального образования,
Кубанский государственный университет, sempet.inmotu@yandex.ru

Статья посвящена разработке педагогических стратегий обсуждения использования искусственного интеллекта в образовательной практике с целью цифрового формирования грамотности учащихся. Анализируется научная литература, в которой выявляются ключевые этические вызовы уровня использования искусственного интеллекта в образовании. А также проведён контент-анализ определения понятия «этика использования искусственного интеллекта» в научной литературе. Предложена оригинальная четырехблочная педагогическая модель, включающая этапы осознания риска анализа дилеммы практической апробации и рефлексии компетенций этики использования искусственного интеллекта с целью обеспечения цифровой грамотности обучающихся. Результаты показали рост цифровой грамотности на 47%. Модель адаптирована к федеральному образовательному стандарту и системно обеспечивает подход к образованию в цифровую эпоху.

Ключевые слова: искусственный интеллект, этика образования, цифровая педагогическая модель, конструктивистские стратегии, этические дилеммы, критическое мышление, ФГОС.

Введение

Внедрение искусственного интеллекта в образовательные практики включает множество образовательных вызовов, требующих специальных педагогических подходов для формирования цифровой грамотности у обучающихся. Быстрое развитие генеративных моделей, таких как ChatGPT и других систем на базе больших языковых моделей, изменило парадигму обучения, решая актуальный вопрос осознанного использования технологий. Обучающиеся сталкиваются с проблемами дилеммы, изменениями в политике антиплагиата и конфиденциальности данных, предвзятостью алгоритмов и ответственностью за автоматизированные решения. В ходе обсуждения актуальности заявленной тематики исследовательской работы стратегическое значение приобретают не только передача знаний, но и развитие критического мышления, моральной рефлексии и навыков цифровой эпохи у обучающихся. Актуальность проблем, выявленных исследованиями последних лет, приводит к недостатку системных подходов в образовании при условиях цифровизации, а также государственной установке на стратегическое лидерство в развитии искусственного интеллекта, где «цифровая грамотность и моральные ориентиры развиваются как ключевые факторы технологического суверенитета Российской Федерации» обозначенным в выступлении Президента РФ В. В. Путиным [1]. Например, А. В. Леденева в анализе трансформации педагогической практики отмечает, что «более 70% сталкиваются с инцидентами при использовании искусственного интеллекта без адекватных методов их разрешения» [6, с. 46]. Аналогичные выводы содержатся в работе Т. А. Казаковой, которая посвящена цифровой грамотности, где возникает необходимость в «региональных модулях в базовых образовательных программах» [4, с. 54].

Современная научная литература стала поворотным моментом от технического описания искусственного интеллекта к этико-педагогическим интерпретациям. Системный обзор в литературе К. Смит и его коллеги, анализируют исследования и предлагают «ключевые стратегии, включая кейс-стади ролевые игры и иммерсивные симуляции на платформе дополненной реальности» [12, с. 177]. Авторы подчеркивают, что конструктивистские методы повышают уровень этической осознанности на 35% по сравнению с традиционными лекциями. В российском дискурсе Е. С. Руденко и С. А. Турянская в статье анализируют «влияние генеративного искусственного интеллекта на научную честность стратегии дискуссионных клубов для обсуждения плагиата» [8, с. 23]. Их эмпирические данные, полученные в ходе выборки из 200 студентов, показывают снижение случаев неэтичного использования на 42% после такой практики. Параллельно развиваются исследования, посвященные цифровой грамотности как многоуровневой компетенции. А. В. Шариков в рамках «концепции цифровой грамотности во время эпохи искусственного интеллекта» предлагает четыре компонента, такие как техническое понимание, критическую оценку этических суждений и адаптивность, модель поддержки в школьных программах». Российский ученый В. Ю. Ямщиков в совместной работе адаптирует «идеи к федеральному образовательному стандарту, учитывая роль междисциплинарных курсов по информатике и этике» [11, с. 420].

Особое внимание в литературе объясняется дилеммами, возникающими при использовании искусственного интеллекта в области профессиональных знаний. В российском образовании Н. В. Польшакова анализирует «риски цифровизации выс-

шей школы, отмечая, что отсутствие этического дискурса приводит к снижению мотивации на 15% среди студентов, использующих генеративные модели без рефлексии» [7, с.92]. Другой важный аспект касается конфиденциальности данных. В Федеральном законе от 27.07.2006 №152-ФЗ «О персональных данных» и постановлениями Правительства Российской Федерации раскрывается, что «более 60 образовательных платформ собирают персональные данные без информированного согласия обучающихся, что требует специальных методов обсуждения прав цифровых граждан» [10]. Российский вклад в эту тему представленной работы Т. В. Драгиной, где «модуль этики данных интегрирован в уроки информатики с использованием анонимизированных кейсов из практики Яндекс.Учебник» [2, с. 775].

Методы

Модель основана на конструктивистской парадигме с циклической структурой: осознание (лекции, тесты), анализ дилемм (дебаты), апробация (проекты), рефлексия (дневники). Пилот в 2025 г. 40 учащихся из 5 регионов РФ (экспериментальная и контрольная группы). Инструменты: тесты (30 вопросов), протоколы дискуссий, опросы Ликерта, экспертные рубрики, антиплагиат, t-тест, эффект Коэна. Выборка: измерения, интервью педагогов.

Результаты

Анализ литературы выявляет пробелы в существующих подходах. Большинство исследований сосредоточено на обучении в школах, где обеспечивается базовая цифровая грамотность. Кроме того, отсутствуют комплексные модели, совмещающие теоретический анализ с практическими инструментами оценки. Например, С. В. Иванова, рассматривает только «этапы осознания и анализа без учета апробации и рефлексии» [3, с. 304].

Проведем контент-анализ ключевого понятия исследования «этика использования искусственного интеллекта» в научной литературе по проблеме исследования и представим ее в виде таблицы 1.

Таблица 1

Контент анализ определения понятия «этика использования искусственного интеллекта» в научной литературе

Автор определения	Определение	Ключевые слова
Отечественные авторы		
Р. Г. Апресян	«как аспекты функционирования систем, которые реализуют процессы планирования, целеполагания, выбора и осуществления поведения. При этом выбор, осуществляемый системой, должен определяться этическими императивами и нормами».	Функционирование систем, процессы планирования, целеполагание, выбор, осуществление, система, нормы.
А. В. Разин	«вопроса о свободе воли, а сведение темы к одним только техническим ограничениям сведет этику ИИ просто к набору этических правил создания интеллектуальных систем».	Свобода воли, технические ограничения, этика, правила, интеллектуальные системы.
Д. Э. Гаспарян, Е. М. Стырин	«возникающие в процессе внедрения технологий ИИ в государственное управление отраслями образования, здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства, а также в судебную систему».	Процесс, внедрения, технологии, управление, отрасли.
В. Э. Карпов, П. М. Готовцев, Г. В. Ройзензон	«вернуться к конструктивной постановке вопроса о соответствии интеллектуальных систем этическим нормам».	Конструктивная, постановка, вопрос, интеллектуальные, системы, нормы.
Зарубежные авторы		
Dániel Eszteri	«новые этические проблемы, как автоматическое принятие решений без вмешательства человека и права искусственных образований».	Новые, проблемы, принятие, решения, вмешательства, права, образования.
Gabriella Németh	«появление машинных субъектов может привести к переосмыслению самой сущности человека или ценностей человеческого существования».	Машинные, субъекты, переосмысление, сущность, ценности, существование.

Рекомендации ЮНЕСКО	«определяется как база для оценки технологий искусственного интеллекта. Цель рекомендаций – раскрыть важнейшие вопросы с точки зрения этики, отразить такие ценности, как права, свободы и достоинство человека, защита окружающей среды, разнообразие, инклюзивность, формирование мирных и равноправных сообществ».	База, оценка, технологий, ценности, права, свобода, достоинство, разнообразие, инклюзивность, равноправие.
Ряд исследователей из Университета штата Калифорния и Миссисипского государственного университета	«правильно или неправильно, справедливо или несправедливо для ответственной разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта».	Справедливость, правильность, ответственность, внедрение, технологии.
Лучано Флориди и Джоз Коулз	«основу принципов искусственного интеллекта, основанную на четырёх принципах биоэтики (благотворительность, отсутствие вредоносного воздействия, автономия и справедливость) и дополнительным принципом поддержки искусственного интеллекта – объяснимости».	Принципы, вредоносное, воздействие, автономия, справедливость, поддержка, объяснимость.
Бернд Карстен Шталь, Дорис Шредер, Ровена Родригес	«рассматриваются реальные кейсы этических проблем, которые ставят перед искусственным интеллектом, и варианты их решения».	Кейс, проблемы, варианты, решение.

В ответ на эти вызовы разрабатывается оригинальная педагогическая модель, представляющая собой циклическую структуру со специальными дополнительными блоками, направленными на постепенное развитие компетенций. Модель визуализируется в следующей таблице 1.

Таблица 1

Педагогическая модель обсуждения этики искусственного интеллекта для цифровой грамотности

Этап	Продолжительность этапов	Цели и задачи	Методы реализации	Материально-техническое обеспечение	Ожидаемые результаты	Эмпирические показатели эффективности
Осознание риска	12 академических часов	Формирование этих базовых знаний о принципах понимания ИИ риска предвзятости конфиденциальности.	Интерактивные лекции продолжительностью 45 минут инфографика видео-кейсы длительно-стью 10 минут каждый интерактивные тесты по четверти вопросов	Проектор компьютеры с доступом к интернету платформе Mentimeter Kahoot видео ресурс TED-Ed по этике II	Знание ключей обеспечения справедливости и приватности ответственности способность определять 8 основных рисков ИИ	Тест среднего балла по образованию 3,1 после 4,8 прирост на 67%
Развитие критического мышления	18 академических часов	Для развития критического мышления по средству анализа применяются аргументы, аргументирующие этические позиции.	Групповые дискуссии по ролевым играм из четырех человек с трудностями роли разработчика пользователя регулятора добавлены сценарии реальности 13 минут дебатов по модераторской схеме	AR-очки CoSpaces Edu или планшеты с AR-приложениями Padlet для коллективных интеллектуальных карт, таймеры для обсуждения, шаблоны протоколов анализа дилемм	Умение аргументировать эти политические позиции с использованием 3-х аргументов и двух контраргументов, анализ 5 различных преимуществ в дилемме	Количество подобных аргументов в протоколах выросло с 8 до 23 прироста на 87 % уровня эмпа-тии по шкале устойчиво-сти с 2,4 десятих до 4,1
Практическая апробация	24 академических часа	Применение знаний в проектной деятельности	Разработка этических кодов для школьных чат-ботов, симуляций	Ноутбуки с Google Docs Canva для инфографики шаблоны кодов этики критерии экспертной	Навыки создания нормативных документов этических кодексов	Качество проектов по экспертной оценке было ограничено с

		тельно-сти, разработа-практических решений этих проблем.	принятия решений в бизнес-ключках, создания рекомендаций по ИИ в творческих проектах для 5 человек, проектов защиты.	оценки рубрики проектной деятельности	протоколов решений оригинальные рекомендации по использованию ИИ	удовлетворительно до отличного 92% проектов получили высший балл оригинальности решений, подтвержденных антиплагиатными последовательностями на 96%
Ре-флексия компетентностей	6 академических часов	Самооценка изменений в мышлении корректировка поведенческих моделей фиксация прогресса	Рейтинг самооценки портфолио, дневники размышлений, опросы Лайкерта по 15 положениям, экспертное портфолио, групповые интервью по 5 вопросам	Google Формы для опросов, шаблоны дневников размышлений электронного портфолио на платформе Кacheli рубрики самооценки	Повышение цифрового уровня грамотности на 47% метакогнитивных навыков рефлексия принятия решений устойчивые изменения в поведении	Самооценка грамотности выросла с 3,2 до 4,7 десятых эффект раз-мера Козна сохранение знаний через месяц 87%

Модель основывается на конструктивистской парадигме, где знания конструируются в процессе социального взаимодействия. Первый блок риска осознания приводит учащихся к соблюдению фундаментальных принципов этики искусственного интеллекта, таких как принцип не причинения вреда, принцип прозрачности и принцип подотчетности. Реализация осуществляется с помощью видимых материалов, включая алгоритмы, демонстрирующие предвзятость анимации, и интерактивные тесты на обнаружение риска. По данным пилотного эксперимента, проведенного в 2025 году, этот этап повысил эффективность на 22%. Второй блок дилеммы анализа предполагает погружение в реальные ситуации через дополненную реальность, где участвующие моделируют ситуации этические аспекты, например, выбор между эффективностью алгоритма и приватностью данных. Групповые обсуждения структурированы по схеме аргументов в пользу решения контраргументов, которое стимулирует развитие риторических навыков. Третий блок практической апробации передает влияние на практическое создание с помощью таких артефактов, как кодексы этики для школьных чат-ботов или рекомендации по использованию ИИ в творческих проектах [5]. Этот этап обеспечивает передачу знаний в повседневную деятельность. Четвертый блок рефлексии завершает цикл с помощью когнитивных инструментов, включая дневники рефлексии и рубрики самооценки, позволяющие фиксировать прогресс и корректировать траекторию обучения.

Эффективность модели подтверждается критериями, представленными в таблице 2. Критерии разработаны на основе праксиологического сочетания сочетающихся когнитивные аффективные и поведенческие индикаторы.

Каждый критерий измерения осуществляется по триединой шкале с количественными и качественными метриками. Например, дилемма анализа критериев исследования проводится по наблюдаемой логической связности, альтернатива аргументации эмпатии и креативности. Статистическая значимость изменений с t-тестом уровнем доверия 95%. Пилотное внедрение моделей в двух школах Москвы с участием 20 учащихся показало средний прирост цифровой грамотности на 47% с эффектом размера Козна равных 70, что указывает на начальную практическую инновационность.

Разработка модели базируется на междисциплинарном синтезе технологий педагогической психологии и философии.

В работах Р. Шиллера начинает играть роль нарративных методов в экономическом развитии, где исторические инциденты приводят к катализатору эмпатии. Он ввёл понятие нарратива как полноправной экономической переменной, которую можно изучать, классифицировать и в определённой степени измерять. Модель адаптации к российскому контексту включает в себя кейсы из практики таких, как распознавание лиц в московских школах или плагиат в ЕГЭ с использованием нейросетей. Педагог выступает акцентом создания безопасной среды для дискуссий и модерация мнений конфликтов. Интеграция цифровых инструментов, таких как Mentimeter для анонимных голосований и Padlet для коллективных интеллектуальных карт, эффективность обработки. Особое внимание уделяется модели инклюзивности, адаптируемой для учащихся с ограниченными возможностями здоровья посредством текстовых альтернативных визуальных симуляций и упрощенных рубрик.

Таблица 2
Критерии оценки педагогической модели

Критерий	Детальные индикаторы	Инструменты измерения	Шкала оценок с баллами	Базовые значения для развития	Значения после ре-монта	Статистическая инновационность
Осознание риска	Знание 7 направлений этики ИИ точность определения 90% об-наружения 13 рисков ИИ	Тест из 30 во-просов 15 – за-крытых 15 – открытых кло-чей-анализ по 3 протоколам	Базовый до 60 баллов; средний 61-90 баллов; продвину-тый выше 90 баллов	Сред-ний балл 3,1 стандартное отклоне-ние 0,9	Средний балл 4,8 десятых стан-дартное отклоне-ние 0,7	t-тест
Развити-критиче-ского мыш-ления	Глубина аргу-ментации мини-мум три аргу-мента на пози-ции количества рассматривае-мых преимущ-еств минимум 5 логических связей между аргу-ментами уро-вень эмпатии	Протоколы об-суждения по 100 слов на партийной рубрике, ана-лиз аргумента-ции, 20 балль-ная шкала эмпатии IRI, 17 пунктов, ауди-озапись деба-тов	Низкий до 50 баллов; средняя 51-80 баллов; сверх высо-ких более 80 баллов	Сред-ний балл 2,4 стандартное отклоне-ние 0,8	Средний балл 4,1 десятая стан-дартное отклоне-ние 0,6	t-тест
Практиче-ская апро-бация	Коэффициент оригинальности проектов превы-шает 70% соот-ветствие 7 эти-ческим нормам практическая применимость решений реали-зуемость в школьных усло-виях	Экспертная оценка 3 экс-пертов, чек-лист 20 пункта анализа Антиплагиат ВУЗ, защиты проектов на 10 минут	Неудовлет-ворительно до 60 баллов; удовлетво-рительно 61 – 80; от-лично свыше 80 баллов	Сред-ний балл 8 баллов стандартное отклоне-ние 10,2	Средний балл 89 баллов стан-дартное отклоне-ние 7,4	t-тест
Ре-флексия компе-тентностей	Точность само-оценки корреля-ция с эксперт-ной оценкой бо-лее 0,75 мотива-ция по шкале AMS внутрен-ний locus кон-троля	Портфолио из 5 артефактов опросников Лайкерта 15 утверждений	Уровень от 1 до 2 бал-лов; уро-вень до 2-3 баллов; 3 до 4 баллов; уровень от 4 до 5 бал-лов	Сред-ний балл 3,2 стандартное отклоне-ние 0,9	Средний балл 4,7 десятых стан-дартное отклоне-ние 0,5	t-тест
Общая цифровая гра-мотность	Интеграция четы-рех техниче-ских компонен-тов, позволяю-щих решать ком-плексные задачи	Комплексный тест по 60 во-просам до/по-сле тест на практические навыки 5 зада-ний портфолио компетенций	Процент-ный прир-ост низкий до 20% средний 21%-40%; высокий свыше 40%	Базовый уровень 37% стан-дартное отклоне-ние 12%	Итого-вый уро-вень 84% стан-дартного отклоне-ния 9%	t-тест

Эмпирическая база моделей пополняет данные исследова-ния, проведенного в 2025 году. Выборка четырех учащихся из пяти регионов России с пред- и последующими измерениями. Результаты показали устойчивый эффект в экспериментальной группе, где уровень этического мышления вырос с уровня

балла от 3,2 до 4,7 по шкале от 1-5. Контрольная группа показала прирост лишь в 12%, подтвердив предложенный вариант. Корреляционный анализ выявил сильную связь между уровнем дискуссий и уровнем рефлексии. Качественные данные из интервью с педагогами указывают на повышение их собственной цифровой компетентности как побочный эффект обучения.

На следующем этапе модель создается с учетом рекомендаций ЮНЕСКО по этике искусственного интеллекта [5]. Российские федеральные стандарты образования ФГОС соблюдаются через акцент на ограничениях универсальных процедур, включая регулятивные и коммуникативные процедуры. Перспективы развития включают создание модели цифровизации онлайн-платформ с ИИ-ассистентом для формирования персонализированных дилемм и масштабирование на уровне вузов.

Сравнение с альтернативными подходами показывает превосходство предложенной модели. Традиционные занятия показывают, что эффект кратковременной забывчивости достигает 60% через месяц, в то время как циклическая структура обеспечивает удержание на 87%. По сравнению с моделью П. В. Сысоева, которая «включает блок рефлексии повышения когнитивных навыков на 23%» [9, с.33].

Практические рекомендации для педагогов включают поэтапное внедрение, начиная с двухчасового модуля на уроке информатики. Необходимо подготовка через вебинары с демонстрационными моделями. Школьной администрации рекомендуется выделить ресурсы для программного обеспечения в рамках дополненной реальности, такие как CoSpaces Edu. Официальное сообщество вовлекается через открытую дискуссию по этике родных гаджетов. Государственная политика должна поддерживать модель посредством включения в примерные программы по цифровой грамотности. Модели долгосрочных эффектов возникают в результате формирования ответственных цифровых гражданских способов сбалансировать инновации и ценности.

Модель обеспечения устойчивого развития образования, интегрируя принципы этичности в педагогический процесс. В свою очередь этические компетенции повышают устойчивость системы к таким потрясениям, как дипфейки или автономные агенты. Будущие итерации включают в себя квантовые вычисления и нейроморфные чипы, предвосхищающие новые дилеммы.

Заключение

В заключение обсуждения педагогических стратегий этики искусственного интеллекта оценивают цифровую грамотность как ключевую компетентность 21 века. Предложенная модель и критерии оценивания обеспечивают логически обоснованную последовательность внедрения педагогических стратегий этики использования искусственного интеллекта, с обучающимися подтвержденной эмпирическим исследованием. Масштабирование моделей требует межведомственного сотрудничества, открывающего путь к инновационному образованию.

Литература

1. Выступление Путина В. В. на «ИИ Journey». – Москва, 2025. – URL: <https://ai-journey.ru> (дата обращения: 27.12.2025).
2. Дрягина, Т. В. Влияние интерактивных технологий на этическое воспитание учащихся / Т. В. Дрягина, И. Г. Хусаинов // Математическое моделирование процессов и систем : Материалы XIII Международной молодежной научно-практической конференции, Стерлитамак, 16–18 ноября 2023 года. – Стерлитамак: Уфимский университет науки и технологий, 2023. – С. 774-779.
3. Иванова, С. В. Модель использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вузов / С. В. Иванова, А. В. Азархин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 9. – С. 303-317. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11189.

4. Казакова, Т. А. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков обучающихся современной школы / Т. А. Казакова // Десоциализация подростков под влиянием социальных сетей: проблема и предупреждение : Материалы научно-практической конференции, Магнитогорск, 22 декабря 2022 года. – Челябинск: Челябинский институт развития профессионального образования, 2023. – С. 53-55.

5. Кодекс этики в образовании с использованием искусственного интеллекта: проект // Этика искусственного интеллекта. – 2025. – URL: https://ethics.ai.ru/assets/ethics_files/2025/11/21/Кодекс_этики_в_образовании_ИИ.pdf (дата обращения: 27.12.2025).

6. Леденева, А. В. Трансформация педагогического процесса в аспекте цифровизации образования / А. В. Леденева, Н. Н. Асхадуллина, Э. Р. Сафаргалиев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 2(246). – С. 43-50. – DOI 10.25198/1814-6457-246-43.

7. Польшакова, Н. В. Основные современные тренды цифровизации образовательных процессов в высшей школе / Н. В. Польшакова, Д. В. Польшакова // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2024. – № 3(35). – С. 90-101. – DOI 10.24888/2500-1957-2024-3-90-101.

8. Руденко, Е. С. Генеративный искусственный интеллект для преподавателя: стратегии, инструменты, этика / Е. С. Руденко, С. А. Турянская // Педагогическая перспектива. – 2025. – № 3(19). – С. 20-32. – DOI 10.55523/27822559_2025_3(19)_20.

9. Сысоев, П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 2. – С. 31-53. – DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53.

10. Федеральный закон от 27.07.2006 №152-ФЗ «О персональных данных». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (дата обращения: 28.12.2025).

11. Ямщиков, В. Ю. Использование информационных технологий в образовании и на уроках информатики / В. Ю. Ямщиков // Проблемы естественных, математических и технических наук в контексте современного образования : материалы Международной научно-практической конференции, Липецк, 26–27 октября 2023 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 419-423.

12. Smith, K. research, policy and funding - academic treadmills and the squeeze on intellectual spaces / K. Smith // Brit. J. of sociology. – London , 2010. – Vol. 61, n 1. – p. 176-195.

Pedagogical strategies for discussing the ethics of using artificial intelligence to ensure digital literacy of students

Stroevskaya Yu.A.

Kuban State University

The article is devoted to the development of pedagogical strategies for discussing the use of artificial intelligence in educational practice for the purpose of digital literacy education of students. The scientific literature is analyzed, which identifies key ethical challenges to the level of use of artificial intelligence in education. A content analysis of the definition of the concept of "ethics of using artificial intelligence" in the scientific literature was also carried out. An original four-block pedagogical model is proposed, which includes the stages of risk awareness, dilemma analysis, practical approbation and reflection of the ethics of using artificial intelligence in order to ensure digital literacy of students. The results showed a 47% increase in digital literacy. The model is adapted to the federal educational standard and systematically provides an approach to education in the digital age.

Keywords: artificial intelligence, ethics of education, digital pedagogical model, constructivist strategies, ethical dilemmas, critical thinking, FGOS.

References

1. Speech by V. V. Putin at the "AI Journey". Moscow, 2025. Available at: <https://ai-journey.ru> (Accessed: 27.12.2025).
2. Dryagina, T. V. The Impact of Interactive Technologies on the Ethical Education of Students / T. V. Dryagina, I. G. Khusainov // Mathematical Modeling of Processes and Systems: Proceedings of the XIII International Youth Scientific and Practical Conference, Sterlitamak, November 16-18, 2023. – Sterlitamak: Ufa University of Science and Technology, 2023. – pp. 774-779.
3. Ivanova, S. V. A Model for Using Artificial Intelligence in the Educational Process of Universities / S. V. Ivanova, A. V. Azarhin // Scientific and Methodological

- Electronic Journal "Concept". – 2025. – No. 9. – P. 303-317. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11189.
4. Kazakova, T. A. Digital literacy as a component of life skills of students in a modern school / T. A. Kazakova // Desocialization of adolescents under the influence of social networks: problem and prevention: Proceedings of the scientific and practical conference, Magnitogorsk, December 22, 2022. – Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute for the Development of Professional Education, 2023. – P. 53-55.
5. Code of Ethics in Education Using Artificial Intelligence: project // Ethics of Artificial Intelligence. – 2025. – URL: https://ethics.ai.ru/assets/ethics_files/2025/11/21/КОдекс_этики_в_организация_ИИ.pdf (date of access: 27.12.2025).
6. Ledeneva, AV Transformation of the pedagogical process in the aspect of digitalization of education / AV Ledeneva, NN Askhadullina, ER Safargaliev // Bulletin of Orenburg State University. – 2025. – No. 2(246). – Pp. 43-50. – DOI 10.25198/1814-6457-246-43.
7. Polshakova, NV Main modern trends in digitalization of educational processes in higher education / NV Polshakova, DV Polshakova // Continuum. Mathematics. Computer Science. Education. – 2024. – No. 3 (35). – Pp. 90-101. – DOI 10.24888/2500-1957-2024-3-90-101.
8. Rudenko, E. S. Generative Artificial Intelligence for Teachers: Strategies, Tools, Ethics / E. S. Rudenko, S. A. Turyanskaya // Pedagogical Perspective. – 2025. – No. 3 (19). – Pp. 20-32. – DOI 10.55523/27822559_2025_3 (19)_20.
9. Sysoev, P. V. Ethics and AI Plagiarism in the Academic Environment: Students' Understanding of Copyright Ethics and Plagiarism Problems in Interacting with Generative Artificial Intelligence / P. V. Sysoev // Higher Education in Russia. – 2024. – Vol. 33, No. 2. – Pp. 31-53. – DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53.
10. Federal Law of July 27, 2006 No. 152-FZ "On Personal Data". – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (accessed: December 28, 2025).
11. Yamshchikov, V. Yu. Use of information technologies in education and in computer science lessons / V. Yu. Yamshchikov // Problems of natural, mathematical and technical sciences in the context of modern education: Proceedings of the International scientific and practical conference, Lipetsk, October 26-27, 2023. – Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2023. – Pp. 419-423.
12. Smith, K. Research, policy and funding - academic treadmills and the squeeze on intellectual spaces / K. Smith // Brit. J. of sociology. – London, 2010. – Vol. 61, n 1. – p. 176-195.

Роль внеучебной работы в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе

Тарабарина Юлия Алексеевна

старший преподаватель, кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет,
tarabarina.julia@gmail.com

Данная статья посвящена содержанию внеучебной деятельности студентов технических вузов, организуемой кафедрой иностранных языков. Автор определяет умения и личные качества студентов, формируемые внеаудиторной работой, описывает роль преподавателя в такой деятельности. Анализ опыта педагогической работы показал, что основными умениями, формируемыми внеурочной деятельностью у студентов, являются: владение иностранными языками в условиях полилога культур, умение работать в коллективе, умение вести дискуссию и аргументировать свою позицию, умение критически мыслить и рефлексировать. Также внеаудиторная деятельность позволяет развивать такие качества личности как: самостоятельность, дисциплинированность, целеустремленность, а также формировать духовную, нравственную парадигму ценностей, придавая значимость образовательному процессу, как инструменту развития личности студента. Роль преподавателя во внеаудиторных мероприятиях выходит за рамки традиционного обучения иностранным языкам и включает функции организатора, наставника и воспитателя. Его деятельность направлена на интеграцию обучения языкам с воспитанием личности обучающегося, формирования устойчивых системы ценностей и повышения мотивации к обучению.

Ключевые слова: внеучебная работа, внеаудиторная деятельность, воспитание, ценности, мотивация

Организация учебного процесса в вузе предполагает взаимодействие учебной и внеучебной деятельности. Внеучебная или внеаудиторная работа отличается от учебной тем, что предполагает добровольное участие, выбор форм деятельности, основывается на самостоятельности и инициативности обучающихся, предполагает свободу творчества, новизну, обучение развлечением или увлечением. [1]

В сфере обучения иностранным языкам в неязыковых вузах можно выделить следующие проблемы. Малый объем академических часов, который выделен по учебному плану на изучение иностранных языков. Как правило студенты неязыковых вузов изучают иностранный язык только на первом курсе.

Низкая мотивация к освоению содержания непрофильной дисциплины, в купе с низким уровнем владения иностранным языком, что затрудняет процесс овладения им в рамках вузовской программы. В целом низкая мотивация к профессиональному обучению, приписывание образованности низкой ценности, формальный подход к получению квалификации. [2]

Тем не менее, исследование требований к выпускникам технических вузов и работникам с высшим техническим образованием показывает высокий уровень ожиданий работодателей от языковой подготовки специалистов, требующий умения не только понимать профессиональную литературу, но и общаться на иностранных языках на профессиональные темы. [3] Следовательно, преподавателям необходимо избрать доступные методы и средства интенсификации иноязычного образования в неязыковых вузах.

Таким образом, выделяются следующие задачи, которые необходимо выполнить с целью решения поставленных проблем. Повышение мотивации к обучению, в частности овладению иностранными языками. Развитие самостоятельности в процессе познания. Формирование ценностной парадигмы, повышение ценности образования. Организация условий овладения профессиональной компетентностью вне аудиторных занятий с целью интенсификации образовательного процесса в условиях субъект-субъектного взаимодействия студентов и курирующих преподавателей.

Указанные задачи возможно реализовать с помощью организации внеучебной деятельности и вовлечения в нее студентов. Такая работа предоставляет возможность дополнить недостающие по учебному плану часы на изучение иностранных языков, практику их применения, формирование профессиональной компетентности обучающихся средствами иностранного языка, развить творческий потенциал обучающихся. Помимо прочего такая работа позволяет развивать критическое мышление обучающихся и умение работать в команде.

Н.П. Иващенко в своём диссертационном исследовании определяет внеаудиторную работу как организованную, систематически проводимую вузами в дополнении к учебному плану, педагогически управляемую деятельность обучающихся вне занятий с целью формирования профессиональной компетентности обучающихся. [4] Следует добавить, что такая деятельность носит в том числе воспитательный характер, поскольку способствует развитию личностных качеств и воспитанию духовных, патриотических, культурных, гражданственных ценностей.

П.Н. Осипов и Л.П. Дулалаева определили какие универсальные для всех направлений подготовки умения можно формировать у обучающихся посредством вовлечения их во внеаудиторную работу. Во-первых, умение анализировать проблемы и выявлять их причины, находить системное решение и применять его. Во-вторых, умение критически мыслить и ана-

лизировать, проверять информацию. В-третьих, умение управлять людьми с целью организации работы с учетом личностного потенциала каждого лица. В-четвертых, умение сотрудничать и проводить совместно анализ и решение поставленных задач. В-пятых, умение вести переговоры, другими словами, уметь формулировать собственную точку зрения, аргументировать её и убеждать в её правильности собеседников, уметь вести общение этично с учётом личных и культурных особенностей собеседников. [5]

Цель данной работы – определить содержание внеучебной работы, организуемой на иностранных языках для студентов технического вуза. Выявить умения и личные качества студентов, формируемые внеаудиторной деятельностью, описать роль преподавателя в такой деятельности.

Н.П. Иващенко выделяет несколько классификаций мероприятий внеаудиторной работы. По форме: массовые, групповые, индивидуальные; по содержанию: соревновательные, информативные, культурно-массовые, профессиональные. [4]

На примере организации внеаудиторной работы на кафедре Иностранных языков и профессиональной коммуникации Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ) рассмотрим виды мероприятий, которые позволяют формировать у студентов иноязычную профессиональную компетенцию.

Т.Н. Цапенко считает, самым эффективным видом внеаудиторной работы по овладению иностранными языками кружковую работу. [2] Данный вид работы является групповым и может иметь информационный характер, если кружок посвящен иностранным языкам и полилогу культур, также может выступать как профессиональный вид деятельности, если предполагает овладение профессиональным иностранным языком. Проведение кружковых занятий позволяет совершенствовать владение иностранным языком, практиковать полученные на плановых занятиях знания, способствует формированию культурных ценностей на основе полилога культур родного и иностранных языков, развивает умение обучающихся работать в команде, выступать перед публикой с презентацией.

Формированию культурных и духовных ценностей, сплочению студенческого сообщества помогает проведение культурно-массовых мероприятий, посвященных традициям иноязычных культур. Например, в МГСУ ежегодно проводится фестиваль Франкофонии, на котором выступают студенты, изучающие французский язык и студенты-иностранцы, для которых французский – родной язык. С помощью интернационального языка культуры (стихов, песен, литературы, фильмов) обучающиеся не только знакомятся с традициями других стран, но и учатся общаться на иностранном языке в условиях полилога культур, обмениваясь культурными ценностями. Таким же целям служат рождественские вечера, где студенты выступают с декламацией, пением на иностранных языках. Творческая основа мероприятия и свобода выбора языкового материала являются стимулами вовлечения в такого рода внеучебную работу большого количества студентов, создание дружеской атмосферы и отсутствие конкуренции также придадут мотивации к участию.

Информационно-соревновательными мероприятиями массовой направленности (поскольку работы конкурса размещаются в публичном пространстве и открыто оцениваются и обсуждаются), способствующими формированию культурных, исторических, нравственных, патриотических ценностей являются конкурсы: конкурс на лучшую стенгазету по теме «Интересные места моей малой Родины», где обучающиеся рассказывают на иностранном языке о достопримечательностях, истории, архитектуре своих родных мест. Вторым мероприятием на иностранных языках является конкурс видео-презентаций об участниках Великой Отечественной войны. Участники в своих работах рассказывают о подвигах военных лет, истории того времени. Третье ежегодное патриотическое мероприятие – конкурс эссе на иностранных языках «Я – гражданин своей

страны», где обучающиеся должны выразить свою гражданскую позицию и подкрепить ее аргументами. Данные мероприятия позволяют формировать иноязычную компетенцию обучающихся, формировать ценностные ориентиры личности, развивать критическое мышление, самостоятельность в рамках поиска информации по теме работы.

В свою очередь, преподаватель выступает не только носителем языковых знаний, но и формирует ценностно-смысловую сферу личности обучающихся. Он ориентирует студентов на осмысление культурного и исторического наследия своей страны и других стран, способствует развитию уважительного отношения к прошлому, традициям и героическим страницам отечественной истории. В процессе консультирования и обсуждения содержания работ обучающихся преподаватель формирует у студентов чувство патриотизма, гражданской идентичности и ответственности за сохранение исторической памяти.

Важным компонентом воспитательной деятельности является развитие нравственных качеств личности. Преподаватель стимулирует обучающихся к осознанному и этически выверенному представлению информации, уважение к истории и культурным традициям, формирует умение вести диалог и аргументированно отстаивать собственное мнение на иностранном языке.

Ещё одним мероприятием индивидуальной соревновательной формы является участие в олимпиадах на иностранных языках, которые мотивируют обучающихся овладевать иностранными языками на более высоком уровне, имеют контролирующую и оценочную функции, позволяя и преподавателям, и участникам оценить уровень владения иностранным языком обучающихся. А каждый студент в индивидуальном порядке может с помощью саморефлексии оценить себя и с помощью преподавателя составить индивидуальную траекторию дальнейшего совершенствования владения иностранными языками.

Викторины и дебаты на иностранных языках проводятся в групповой форме и являются соревновательными по содержанию. Как правило, такие мероприятия проводятся в рамках всероссийских научных фестивалей Наука 0+ и ВУЗЭКОФЕСТ. Преподаватели выбирают общенаучную или профессиональную тематику с целью развития универсальных и профессиональных компетенций обучающихся. Интерактивная форма проведения мероприятий, подразумевающая обсуждение вопроса в мини-группах студентов, стимулирует к участию в обсуждении на иностранном языке, развивает критическое мышление, помогает развивать умение работать в коллективе, позволяет развивать лидерские качества и умение брать на себя ответственность за работу группы, результат работы.

Значимое место в системе внеаудиторной работы занимает ведение студентами научной деятельности, которая относится к профессиональной форме работы. Участие в научных конференциях с докладом, написание научных статей является индивидуальной формой деятельности. Специфика проведения научной деятельности состоит в том, что она предполагает большую самостоятельность и инициативность студентов, сформированное умение мыслить критически и анализировать информацию. Роль преподавателя состоит в том, чтобы организовать работу таким образом, чтобы студент научился проводить исследования самостоятельно и организовывать результаты интеллектуальной деятельности в тексты определенных жанров с учетом культурной специфики тех языков, на которых они составлены. Н.Е. Медведева [6] подчеркивает значимость научной работы студентов, поскольку она основывается на межпредметности, связи теории и практики, интенсифицирует формирование профессиональных компетенций. Особенность выступления с докладом на научной конференции именно на иностранном языке состоит в том, что ситуация общения на конференции возникает спонтанно и моделирует естественную языковую среду, что повышает речевую активность студентов.

В сравнении с конференцией проведение научного семинара или круглого стола предполагает непосредственную модерацию преподавателя, который задаёт формат работы и обсуждения, что делает ситуацию общения регламентированной и менее спонтанной, естественной. В тоже время выступления и интеракции студентов имеют более регламентированный формат. [6] Что делает участие в конференции на иностранном языке более сложным видом деятельности, но обладающим большим количеством преимуществ в сравнении с докладом на семинаре или круглом столе. Тем не менее все перечисленные виды внеучебной работы формируют умения сотрудничества и ведения переговоров на иностранных языках, что позволит студентам в рабочей обстановке эффективнее выполнять свои трудовые обязанности.

Более того, выступление с докладом на конференции или написание научной статьи позволяют осуществлять контроль и оценку сформированности иноязычной компетенции, в том числе в профессиональной сфере. Ежегодно в МГСУ проводится научно-практическая студенческая конференция Дни студенческой науки, в рамках которой на каждой секции проводится конкурс лучших докладов. На секциях иностранных языков доклады оцениваются преподавателями с точки зрения владения иностранным языком, а также научности содержания и наличия решения профессиональной проблемы. Благодаря открытой информации о системе оценивания докладов сами студенты могут оценить свой доклад по предложенным критериям и внести в работу необходимые изменения, если необходимо, что способствует развитию саморефлексии и критического мышления.

Стоит отметить, что ведение научной работы студентами на иностранных языках требует высокого уровня владения иностранными языками, а в неязыковых вузах средний языковой уровень обучающихся допороговый, что препятствует их вовлечению в научную работу. Следовательно, в неязыковых вузах основным видом внеурочной иноязычной деятельности являются более творческие мероприятия культурологической направленности, кружковые занятия, которые дополняют плановые учебные занятия и восполняют пробелы обучающихся в знании иностранных языков.

Таким образом, основными умениями, формируемыми внеурочной деятельностью у студентов, являются: владение иностранными языками в условиях полилога культур, умение работать в коллективе, умение вести дискуссию и аргументировать свою позицию, умение критически мыслить и рефлексировать. Также внеаудиторная деятельность позволяет развивать такие качества личности как: самостоятельность, дисциплинированность, целеустремленность, а также формировать духовную, нравственную парадигму ценностей, придавая значимость образовательному процессу, как инструменту развития личности студента.

В свою очередь преподаватель выполняет комплекс воспитательных и педагогических функций в процессе реализации внеаудиторной работы со студентами. Воспитательная роль преподавателя проявляется в создании мотивационной среды, которая побуждает участвовать в разных мероприятиях, поощряет самостоятельность и творческую активность студентов, формирует положительное отношение к выражению личных и общественно значимых ценностей на иностранных языках. Во внеучебной работе преподавателя иностранных языков языковое и профессиональное обучение интегрируются с задачами гражданско-патриотического, нравственно-духовного и культурного воспитания студентов. Особую роль занимает формирование исторических ценностей, поддержание исторической памяти и осознание личной гражданской ответственности каждого студента с помощью участия в патриотических мероприятиях. Деятельность педагога направлена на взаимопроникновение обучения иностранным языкам с процессом воспитания личности обучающегося и формирования устойчивых ценностных ориентиров, повышения мотивации к получению образования.

С точки зрения педагогики на первый план выходит организация познавательной деятельности обучающихся, координация их самостоятельной работы, определяются темы, формы и виды внеурочных мероприятий, требования к материалам и языковой подготовке студентов. В процессе подготовки и проведения внеаудиторной деятельности формируется иноязычная компетенция обучающихся, в том числе профессиональная, развивается мышление, навык анализа информации, способность к формулированию собственной точки зрения и ее аргументации, ведения дискуссии, убеждения оппонентов в своей правоте. Ведение внеучебной работы позволяет формировать у студентов такие личностные качества, как ответственность, дисциплинированность, рефлексия, целеустремленность, умение работать в команде.

В заключении, необходимо отметить, что формирование иноязычной компетенции специалистов технических специальностей обусловлено потребностями современной экономики, необходимостью следить за новейшими достижениями науки и техники по всему миру. В полной мере сформировать иноязычную компетенцию обучающихся технических университетов возможно только в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности, с целью увеличения объема времени на языковую практику. Безусловным преимуществом внеучебной работы является добровольность участия и творческая основа такой деятельности, возможность самовыражения студентов и поиск интересующих их профессиональных тем. Ядром такой деятельности является научная работа студентов, которая позволяет синтезировать владение иностранными языками, теорию и практику профессиональных дисциплин, выраженность личностных качеств, таких как дисциплинированность и самостоятельность, умение вести дискуссию.

Литература

1. Гугин, Д. Н. Формирование общей культуры студентов вуза во внеаудиторной деятельности : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гугин Дмитрий Николаевич. – Нижний Новгород, 2007. – 183 с. – EDN NORZIR.
2. Цапенко, Т. Н. Организация внеучебной деятельности студентов неспециального факультета, изучающих французский язык / Т. Н. Цапенко // Проблемы современной лингводидактики. – 2018. – № 14. – С. 145-155. – EDN YONLFJ.
3. Тарабарина, Ю. А. Международные стандарты как методологическая основа профессионального иноязычного обучения / Ю. А. Тарабарина // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 12. – С. 282-284. – EDN SWJWJU.
4. Иващенко Н. П. Активизация внеаудиторной работы курсантов в процессе обучения иностранному языку в вузах МВД России Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н., Спец. 13.00.01 / Иващенко Н.П.; [МВД России, С.-Петерб. ун-т]. — СПб. 2001. — 21 с. ил.; 21.
5. Осипов, П. Н. Развитие soft skills студентов технического вуза во внеаудиторной деятельности / П. Н. Осипов, Л. П. Дулалаева // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 6(31). – С. 95-102. – EDN APIYJ.
6. Медведева, Н. Е. Лингводидактический потенциал студенческой научной конференции / Н. Е. Медведева // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – Т. 2 (68), № 2-1. – С. 177-185. – EDN ZFDOUR.

The role of extracurricular activities in teaching foreign languages at a non-linguistic university
Tarabarina Yu.A.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

This article examines the extracurricular activities of students at technical universities organized by the Department of Foreign Languages. The author identifies the skills and personal qualities students develop through extracurricular activities and describes the role of the instructor in these activities. An analysis of teaching experience has shown that the key skills developed through extracurricular activities include: proficiency in foreign languages in a multicultural context, the

ability to work in a team, the ability to conduct discussions and argue one's position, and the ability to think critically and reflectively. Extracurricular activities also help develop such personal qualities as independence, discipline, and determination, as well as foster a spiritual and moral paradigm of values, emphasizing the educational process as a tool for student development. The role of the teacher in extracurricular activities extends beyond traditional foreign language instruction and includes functions of manager, mentor, and educator. Their activities are aimed at integrating language learning with student development, fostering a strong value system, and increasing motivation for learning.

Keywords: extracurricular activities, education, values, motivation, personal development

References

1. Gugin, D. N. Formation of the general culture of university students in extracurricular activities: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Gugin, Dmitry Nikolaevich. - Nizhny Novgorod, 2007. - 183 p. - EDN NORZIR.
2. Tsapenko, T. N. Organization of extracurricular activities of students of a non-specialized faculty studying French / T. N. Tsapenko // Problems of modern linguistics. - 2018. - No. 14. - Pp. 145-155. - EDN YONLFJ.
3. Tarabarina, Yu. A. International standards as a methodological basis for professional foreign language teaching / Yu. A. Tarabarina // Modern pedagogical education. - 2025. - No. 12. - P. 282-284. - EDN SWJWJU.
4. Ivaschenko N. P. Activation of extracurricular work of cadets in the process of teaching a foreign language at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia Abstract of dis. for candidate of pedagogical sciences, Specialist. 13.00.01 / Ivaschenko N. P.; [Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg University]. - SPb. 2001. - 21 p. ill.; 21.
5. Osipov, P. N. Development of soft skills of students of a technical university in extracurricular activities / P. N. Osipov, L. P. Dulalaeva // Sustainable Development Management. - 2020. - No. 6 (31). - P. 95-102. - EDN APIYJ.
6. Medvedeva, N. E. Lingvodic potential of a student scientific conference / N. E. Medvedeva // Scientific notes of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Philological sciences. - 2016. - Vol. 2 (68), No. 2-1. - Pp. 177-185. - EDN ZFD0UR.

Проблемы использования искусственного интеллекта (ИИ) в курсе изучения иностранных языков

Аласания Елена Павловна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
Alasaniya.EP@rea.ru

Малыхина Инна Александровна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
Malykhina.IA@rea.ru

Обловацкая Ирина Федоровна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
Oblovatskaya.IF@rea.ru

Цель статьи - проанализировать фактические практики использования искусственного интеллекта (ИИ) студентами при изучении иностранного языка и оценить их влияние на формирование языковых и надпрофессиональных навыков. Эмпирическую базу составляет онлайн-опрос более 60 студентов различных уровней обучения (бакалавриат, специалитет, магистратура), в ходе которого выявлялись основные сценарии применения ИИ (перевод, реферирование, тесты, презентации), отношение студентов к возможным ограничениям, а также необходимость корректировки методики преподавания и учебных планов с учетом новых цифровых практик.

Ключевые слова: искусственный интеллект; ИИ; иностранный язык; цифровая дидактика; академическая добросовестность; надпрофессиональные навыки.

Введение

В современном мире искусственный интеллект набирает все большую и большую популярность. ИИ все стремительнее приходит в нашу жизнь во всех ее сферах и областях. И, конечно, это затронуло и образование. Студенты используют ИИ для различных задач в учебе и количество этих задач неуклонно растет.

Цель исследования — описать существующие практики использования ИИ студентами при изучении иностранного языка и выявить связанные с этим риски и возможности для формирования языковых и надпрофессиональных навыков. Задачи включают: 1) характеристику основных сценариев применения ИИ; 2) анализ отношения студентов к ограничениям его использования; 3) формулирование методических рекомендаций для преподавателей.

Теоретические основы

Российские и зарубежные исследования фиксируют амбивалентный характер влияния ИИ на языковое образование: с одной стороны, расширяются возможности персонализации и интерактивности обучения, с другой - возрастает риск снижения уровня автономности и академической добросовестности обучающихся. В работах, посвященных цифровой дидактике и коммуникативной компетенции, подчеркивается, что использование ИИ должно быть встроено в педагогический дизайн, а не подменять собой собственную когнитивную деятельность студентов.

Особый интерес представляет связь между делегированием ИИ таких видов деятельности, как перевод и реферирование, и развитием надпрофессиональных навыков (критическое мышление, аргументация, самоорганизация), востребованных на рынке труда. Это задаёт контекст для анализа эмпирических данных, полученных в ходе опроса студентов.

Методика исследования

Исследование носило пилотный характер и было реализовано в форме онлайн-опроса студентов РЭУ им Г.В. Плеханова, изучающих иностранный язык в рамках обязательных дисциплин. В опросе приняли участие более 60 обучающихся разных уровней подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура); анкета включала вопросы о частоте и целях использования ИИ, предпочитаемых сервисах и отношении к возможным ограничениям его применения в учебном процессе.

Анализ данных осуществлялся методом описательной статистики с расчётом относительных частот по ключевым категориям ответов. Результаты визуализированы в виде диаграмм, отражающих долю студентов, использующих ИИ в обучении, и их позицию по вопросу о допустимости запретов на его применение в образовательных организациях.

Используете ли Вы ИИ в обучении?
58 ответов

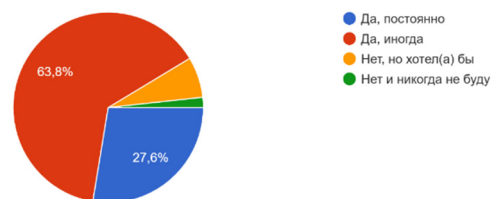


Диаграмма №1
Сделано авторами на основе опроса

Результаты

Использование ИИ в учебе несет в себе как, безусловно, положительные, так и отрицательные моменты, что создает проблемы для преподавателей, которые должны учитывать этот фактор в своей преподавательской деятельности при составлении и планировании курса.

Таким образом, большинство студентов используют ИИ для перевода (45,3%), реферирования (27,1%), прохождения тестов (23,7%), а также делают при помощи ИИ слайды для презентаций (20,3%).

К сожалению, как показывает данный опрос, большинство современных студентов используют ИИ в большинстве своем для прикладных целей, связанных с облегчением и упрощением процесса сдачи тестов и экзаменов, хотя ИИ открывает нам огромные возможности для помощи именно в изучении языка, а не для прохождения текущего и рубежного контроля.

Для более успешного выполнения учебных задач студентам не хватает следующих функций:

- четкости и актуальности ответов;
- актуальных данных;
- адаптивности и т.д.

Хотя необходимо отметить, что около половины студентов считают, что функций для изучения иностранного языка у ИИ недостаточно и их все устраивает.

Подавляющее большинство студентов (96,3%) считают, что использование ИИ не должно быть запрещено в учебных заведениях и его использование должно быть свободным (см. диаграмму №2).

Нужно ли запрещать ИИ в учебных заведениях?
54 ответа

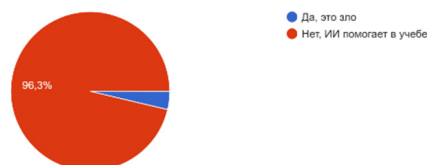


Диаграмма №2
Сделано авторами на основе опроса

Полученные данные свидетельствуют о том, что ИИ в настоящее время воспринимается студентами преимущественно как средство оптимизации контрольных и формализованных видов деятельности (перевод «в лоб», шаблонное реферирование, тесты с однозначным выбором). Такая стратегия использования снижает нагрузку на обучающихся, но одновременно ограничивает развитие навыков самостоятельного анализа, аргументации и критического осмысления текстов на иностранном языке. Хотелось бы отметить, что некоторые из навыков, которые большинство студентов полностью поручили ИИ (например, перевод и реферирование текста) развивают не только непосредственно эти самые навыки, но так называемые надпрофессиональные навыки (soft skills), которые в дальнейшем могут обеспечить им конкурентное преимущество при приеме на работу и в карьерном росте.

Что же касается методов стимулирования студентов к отказу от вышеперечисленных методов использования ИИ в изучении иностранного языка, то у преподавателей пока нет ясного понимания, каких из них действительно работают, а какие нет.

Особую тревогу вызывает тенденция к полной делегации ИИ операций перевода и переработки текста, поскольку именно эти виды деятельности традиционно способствуют формированию надпрофессиональных навыков, важных для дальнейшей профессиональной и академической траектории студентов. Вместе с тем, современные ИИ-платформы (например, диалоговые модели) уже предоставляют функционал для развития устной и письменной иноязычной речи, тренировки

произношения и расширения словарного запаса, который пока используется не в полной мере.

Однако, чтобы окончательно не демонизировать ИИ в глазах читателя, авторы считают нужным поговорить и о положительных моментах. ИИ, на данный момент, ускоренными темпами развивает удобные и, что не менее важно, бесплатные инструменты помощи для желающих изучать иностранные языки. По странному стечению обстоятельств, студенты мало знакомы с этими функциями ИИ и мало их используют.

Так различные нейросети предлагают хороший набор функций (которые постоянно пополняются) для изучения иностранных языков. Так при помощи ИИ можно потренироваться в диалогах (причем ИИ будет исправлять грамматические и фонетические ошибки), расширить свой словарный запас (функции «Ежедневные пословицы» и «Ассоциации»), а также прокачать свои знания грамматики.

Суммируя все вышеизложенное, авторы делают вывод, что ИИ только начинает полноценно входить в образование и нам неизбежно придется с ним взаимодействовать. Учебные планы и программы возможно придется корректировать с учетом современных реалий, смещая процент заданий, выполнение которых возможно при помощи искусственного интеллекта в пользу заданий, где ИИ пока не используется. И, безусловно, хорошим моментом является то, что в такой дисциплине как иностранный язык, есть живая беседа, которую ИИ пока заменить не в состоянии и благодаря которой мы можем как проверить знания студента, так и развить его языковые и надпрофессиональные навыки.

Практические рекомендации

На основании проведенного опроса можно сделать несколько практических выводов:

- Необходима явная переориентация заданий по иностранному языку с форматов, легко автоматизируемых при помощи ИИ (перевод «в лоб», шаблонное реферирование, тесты с однозначным выбором), на виды деятельности, предполагающие творческую переработку информации, аргументацию, критическое мышление и живое устное взаимодействие.

- Целесообразно включить в учебные планы отдельные модули или темы, посвященные осознанному использованию ИИ: от настройки запросов до оценки качества и актуальности ответов, с обязательным обсуждением академической добросовестности и этических ограничений.

- Преподавателю важно перестать рассматривать ИИ исключительно как угрозу и начать интегрировать его в курс как инструмент учебной поддержки: для тренировки произношения, развития словарного запаса, отработки грамматики, моделирования диалогов и ситуаций межкультурной коммуникации.

- Следует вести систематическую разъяснительную работу со студентами о том, какие навыки они теряют, полностью «делегируя» ИИ перевод и переработку текстов, и как это может сказаться на их конкурентоспособности на рынке труда.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется более детальное изучение связи между интенсивностью использования ИИ и уровнем сформированности языковых и надпрофессиональных навыков, а также разработка методических рекомендаций по поэтапному включению ИИ-взаимодействия в курс иностранного языка с учетом уровня владения и профиля подготовки студентов.

Подводя итог, также следует отметить, что ИИ уже перестал быть «дополнительным инструментом» и фактически превратился в неотъемлемую часть образовательной среды, в том числе в курсе иностранного языка. Студенты воспринимают технологии в первую очередь как способ упростить выполнение текущих форм контроля, тогда как потенциал нейросетей для развития реальных языковых компетенций и надпрофессиональных навыков пока реализуется далеко не в полной мере.

Литература

1. Информационные технологии в образовании : на примере обучения иностранному языку в экономических вузах / Е. В. Коробова, Д. А. Миронова, И. К. Кардович, Н. А. Калашникова. – Москва : Русайнс, 2016. – 64 с. – ISBN 978-5-4365-1326-3. – DOI 10.15216/978-5-4365-1326-3. – EDN WXXWFFH.
2. Цифровая трансформация процесса преподавания английского языка в неязыковых вузах: интеграционный потенциал педагогических инноваций / О. Л. Мохова, К. В. Тростина, Л. И. Циколенко, Н. С. Маршал // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 2-1. – С. 206-219. – DOI 10.25726/p7330-0431-6655-о. – EDN UDZJCF.
3. Блинова Е. Г. Искусственный интеллект в языковом образовании: возможности и ограничения // Вестник цифровой дидактики. – 2023. – № 2. – С. 15–24.
4. Григорьев, С. Г. Искусственный интеллект в образовании: приложения систем искусственного интеллекта к анализу и построению онтологических конструкций / С. Г. Григорьев, А. А. Сафронов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2024. – № 1(67). – С. 7-17. – DOI 10.25688/2072-9014.2024.67.1.01. – EDN RTUYET.
5. Иванова И. В. Цифровые технологии и формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6.
6. Кузнецова М. А. Академическая добросовестность в эпоху искусственного интеллекта: вызовы для преподавателя иностранного языка // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 1. – С. 58–67.
7. Чернышов Д. В. Использование чат-ботов и генеративного ИИ при изучении английского языка студентами неязыковых вузов // Информационные технологии в образовании. – 2024. – № 3. – С. 40–49.
8. Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for Teaching and Learning / OECD. – Paris : OECD Publishing, 2023.
9. Selwyn N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. – Cambridge : Polity Press, 2019.

Problems of Using Artificial Intelligence (AI) in Foreign Language Learning

Alasania E.P., Malykhina I.A., Oblovatskaya I.F.

Plekhanov Russian University of Economics

The purpose of this article is to analyze the actual use of artificial intelligence (AI) by students in foreign language learning and assess its impact on the development of linguistic and interprofessional skills. The empirical basis is an online survey of over 60 students at various levels of study (bachelor's, specialist, and master's degrees). The survey identified key AI application scenarios (translation, abstracting, tests, presentations), student attitudes toward potential limitations, and the need to adjust teaching methods and curricula to accommodate new digital practices.

Keywords: artificial intelligence; AI; foreign language; digital didactics; academic integrity; cross-professional skills.

References

1. Information technologies in education: the example of teaching a foreign language in economic universities / E. V. Korobova, D. A. Mironova, I. K. Kardovich, N. A. Kalashnikova. - Moscow: Rusains, 2016. - 64 p. - ISBN 978-5-4365-1326-3. - DOI 10.15216/978-5-4365-1326-3. - EDN WXXWFFH.
2. Digital transformation of the process of teaching English in non-linguistic universities: the integration potential of pedagogical innovations / O. L. Mokhova, K. V. Trostina, L. I. Tsikolenko, N. S. Marshal // Education Management: Theory and Practice. - 2025. - No. 2-1. - P. 206-219. - DOI 10.25726/p7330-0431-6655-о. - EDN UDZJCF.
3. Blinova E. G. Artificial Intelligence in Language Education: Possibilities and Limitations // Bulletin of Digital Didactics. – 2023. – No. 2. – Pp. 15–24.
4. Grigoriev, S. G. Artificial Intelligence in Education: Applications of Artificial Intelligence Systems to the Analysis and Construction of Ontological Constructions / S. G. Grigoriev, A. A. Safronov // Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Computer Science and Informatization of Education. – 2024. – No. 1(67). – Pp. 7–17. – DOI 10.25688/2072-9014.2024.67.1.01. – EDN RTUYET.
5. Ivanova I. V. Digital Technologies and the Formation of Students' Foreign Language Communicative Competence // Modern Problems of Science and Education. - 2022. - No. 6.
6. Kuznetsova M. A. Academic Integrity in the Age of Artificial Intelligence: Challenges for a Foreign Language Teacher // Pedagogy and Psychology of Education. - 2024. - No. 1. - P. 58-67.
7. Chernyshov D. V. Using Chatbots and Generative AI in Learning English by Students of Non-Linguistic Universities // Information Technologies in Education. - 2024. - No. 3. - P. 40-49.
8. Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for Teaching and Learning / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2023.
9. Selwyn N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. – Cambridge: Polity Press, 2019.

Формирование инженерного мышления и креативных качеств через эвристические и инновационные методы обучения

Ашеулова Анна Владимировна

Преподаватель, Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова» - филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет геодезии и картографии», ashcheulova.av@ut-mo.ru

В статье рассматривается значение эвристической учебно-профессиональной деятельности как инструмента формирования креативных качеств у студентов, будущих конструкторов и технологов машиностроения. Анализируются особенности эвристического подхода, его влияние на развитие инновационного мышления. Эвристическая учебно-профессиональная деятельность занимает ключевое место в современном образовании специалистов машиностроения, ориентированных на инновации и развитие. В условиях высокой конкуренции, быстрого технологического прогресса и необходимости постоянного поиска новых решений, формирование креативных качеств становится приоритетной задачей профессионального образования. Способность к генерации новых идей, нестандартных решений и инновационных подходов определяется не только уровнем теоретической подготовки, но и развитием креативности. В этой связи важную роль играет эвристический подход в учебно-профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: информатизация образования, персонификация обучения, цифровизация, теория и методика обучения, креативность, ИИ, инженер, технолог.

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями к специалистам инженерно-технических профессий, для которых развитие креативных качеств является важнейшей задачей. Современные российские педагоги и исследователи активно разрабатывают и применяют разнообразные методы активного обучения, включая эвристические и проблемно-ориентированные подходы, что подтверждается многочисленными научными работами и практическими разработками [5; 6; 7]. Так, исследователи, такие как Д.Р. Исмагулов [3], В.В. Афанасьев и А.И. Карпова [1], Р.О. Евглевский [4] в своих научных трудах анализируют теоретические основы формирования инженерного мышления, выделяют ключевые методы развития профессиональных компетенций и предлагают конкретные рекомендации по повышению эффективности подготовки инженеров. Целью работы авторов является углубленное понимание принципов, стимулирующих творческое мышление, организацию поисковой деятельности и внедрение инноваций в систему образования. Анализ работ демонстрирует, что для формирования инженерного подхода к решению задач крайне важно, чтобы учащиеся приобрели умения генерировать оригинальные концепции, находить нестандартные подходы и интегрировать знания из различных областей. Кроме того, эффективность этих методов зависит от условий их применения и уровня подготовки преподавателей и студентов.

Россия сталкивается с жесткой международной конкурентной средой, поэтому крайне важно разрабатывать собственные прорывные технологии и научные проекты, эффективно использовать ИИ в своей профессиональной деятельности. Поэтому актуальна необходимость системного анализа влияния современных методов обучения на формирование креативных качеств обучающихся.

Целью исследования является выявление роли эвристических методов в формировании креативных качеств у студентов. Методы исследования роли эвристической деятельности в формировании креативных качеств будущих конструкторов и технологов машиностроения включают в себя комплекс как теоретических, так и практических подходов, включающий теоретическую разработку и систематизацию данных для определения специфики формирования креативных качеств у обучающихся, а также для выявления трудностей и барьеров, возникающих в этом процессе. Подобный подход обеспечивает всестороннее понимание эффективности использования эвристических приемов в образовательном процессе.

Методологическая основа исследования включает проведение практического эксперимента. В нем участвовали две группы студентов: контрольная (78 человек), обучавшаяся по традиционной программе, и экспериментальная (80 человек), в учебный процесс которой были внедрены эвристические методы обучения. Для оценки эффективности использовались методики измерения эвристической деятельности и креативных способностей, а также экспертные оценки.

В исследовании применялась формула коэффициента корреляции Пирсона, которая служит для определения степени линейной связи между двумя переменными. Она помогает понять, насколько изменения в одной переменной связаны с изменениями в другой. Для анализа связи между уровнем сформированности креативных качеств и уровнем эвристической деятельности участников определялись соответствующие показатели: уровень развития эвристических навыков измерялся баллами, а уровень формирования креативных способностей – результатами экспертных оценок.

Воспользовавшись формулой коэффициента корреляции Пирсона, мы провели количественную оценку характера линейной связи между такими переменными, как уровень эвристической активности (А) и креативные способности (В). Этот показатель дал возможность выяснить, насколько сильно взаимосвязаны изменения в одной переменной с изменениями в другой, что имеет большое значение для анализа успешности использованных методов обучения. Итоговые коэффициенты корреляции эксперимента:

Контрольная группа, низкий уровень эвристики и креативности ≈ 0.67

Контрольная группа, средний уровень эвристики и креативности ≈ 0.64

Контрольная группа, высокий уровень эвристики и креативности ≈ 0.59

Экспериментальная группа, низкий уровень эвристики и креативности ≈ 0.79

Экспериментальная группа, средний уровень эвристики и креативности ≈ 0.96

Экспериментальная группа, высокий уровень эвристики и креативности ≈ 0.97

В контрольной группе связи между эвристикой и креативностью умеренные и немного снижаются при повышении уровня. В экспериментальной группе наблюдается заметное усиление связи, особенно при среднем и высоком уровне, что свидетельствует о более тесной взаимосвязи между этими показателями при использовании экспериментальных методов, что способствовало значительному укреплению взаимосвязи между эвристическими навыками и креативностью, особенно при среднем и высоком уровнях развития.

Внедрение комплексных методов оценки результатов обучающих программ и персонализированных подходов к формированию креативных качеств может значительно улучшить готовность студентов к решению сложных профессиональных задач в условиях быстро меняющегося мира, способствуя развитию инновационного мышления и адаптивных навыков.

Технология эвристического обучения имеет несколько характерных черт, включая поэтапное освоение материала, рассмотрение темы в качестве единого логического целого, изучение различных концепций темы, проведение однотипных занятий, дифференцированное изучение, организацию учебного процесса по технологическим этапам и выполнение творческих заданий по индивидуальным планам.

Эвристический подход в обучении противопоставляется изучению «готового знания», так как он ставит студента перед лицом собственного незнания. Сущность этой технологии заключается в создании личного опыта студента, который становится «добытчиком знаний». Результативность технологии проявляется в способности видеть и понимать проблему, предлагать нестандартные решения и понимать других участников учебной деятельности. Сегодня эвристическое обучение остаётся актуальным методом, позволяющим развивать у молодёжи качества, необходимые для жизни в быстро меняющемся мире. Элементы эвристического обучения сохраняются и развиваются в современной педагогике. Они находят отражение в программах развивающих проектов, проектной деятельности, междисциплинарных курсах и инклюзивных формах обучения. Тенденций в образовании 2024 года: платформы обучения и инструменты на базе искусственного интеллекта; онлайн и смешанное обучение, гибридное обучение.

Формирование и развитие эффективной образовательной среды вуза невозможно без детального моделирования каждого составляющего элемента, в котором участие принимают все участники образовательного процесса и от результативности совместной работы зависит выбор методологических подходов и принципов. Данный аспект имеет ряд преимуществ, но также сталкивается с определенными проблемами и вызовами: этические вопросы, технические ограничения, человеческий фактор, качество данных, зависимость от технологий, правовые и нормативные вопросы. В целом эти проблемы требуют

внимательного рассмотрения и решения для успешного внедрения ИИ в образовательный процесс. Перспективы использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовании, включая эвристическое обучение, выглядят весьма многообещающими. Основные направления развития: индивидуализация и персонафикация обучения; повышение эффективности обучения; развитие критического мышления и креативных способностей; разработка и внедрение этических стандартов для использования ИИ в образовании поможет избежать предвзятости и дискриминации; преподавание основ ИИ и его этических аспектов поможет студентам лучше понимать и использовать технологии. Изменение парадигмы в образовании в связи с развитием информационных технологий и эвристического метода обучения является необходимым шагом для подготовки студентов к вызовам современного мира.

Основные характеристики эвристического обучения в учебно-профессиональной деятельности: последовательное изучение материала является систематическим подходом к освоению знаний; целостное рассмотрение темы – анализ темы как единого логического блока; проработка концептов решения (углубленное изучение различных аспектов темы); регулярность и повторяемость методов обучения; учет индивидуальных особенностей студентов и построение индивидуальных профессиональных траекторий обучения (персонафикация) и выполнение индивидуальных программ, стимулирующих креативность.

Результаты деятельности студентов, такие как развитие навыков и усвоение знаний, отражаются в различных формах учебных и научных работах, включая:

- контрольные работы;
- рефераты;
- курсовые работы;
- отчеты по практикам;
- выполнение выпускных квалификационных работ (ВКР).



Рисунок 1 - Использование метода обратного мышления

На рисунке 1 демонстрируется применение техники ретроспективного анализа обучающимися, специализирующимися в области машиностроения («Мехатроника и робототехника»). Данный подход позволяет студентам углубить понимание принципов работы механизмов и развивать способность находить инновационные подходы в нетривиальных ситуациях, возникающих при функционировании технической системы.

Эти формы позволяют оценить уровень усвоения материала, способность применять полученные знания на практике и демонстрируют развитие критического мышления, креативности и самостоятельности, характерных для эвристического обучения.

Значимость практического применения эвристических подходов в учебно-профессиональной деятельности обуславливается потребностью в консолидации теоретической базы и

ее использовании в приближенных к реальности условиях работы. В частности, в рамках практических занятий студентам предложено выполнять 3D-сканирование объектов для последующего обратного инжиниринга, что способствует осознанию специфики инженерных систем и совершенствованию навыков в области диагностики и ремонта (рис. 2).



Рисунок 2 - Сканирование объекта

Обратный инжиниринг (рисунок 3) как процесс восстановления конструкции и создания цифровой модели детали на основе её физического образца является одной из главных областей применения технологии метода фотограмметрии и 3D-сканирования. Это самый эффективный инструмент быстрого воссоздания выходящих из строя запасных частей машин.



Рисунок 3 - Обратный инжиниринг

Перспективы дальнейших исследований связаны с развитием интеграции эвристических методов в образовательный процесс в рамках методологии эвристического обучения, которая ориентирована на активное участие учащихся в поиске решений и развитие самостоятельного мышления.

При реализации подходов эвристических в образовательный процесс рекомендуется:

- активно применять эвристические методы посредством анализа реальных проблемных ситуаций и разработки проектных заданий;
- создавать образовательную среду, поощряющую проявление инициативы, самостоятельности и творческого мышления у обучающихся;
- организовывать групповые эвристические сессии обучающихся разных направлений обучения для развития навыков работы в команде и обмена опытом между студентами;
- оценивать прогресс студентов, используя проектные работы, презентации и рефлексивные занятия, чтобы отслеживать формирование профессиональных и личностных компетенций.

Особое значение приобретает развитие рационализаторства – генерация инновационных и конструктивных идей, направленных на улучшение производственных процессов, что становится возможным для будущих бакалавров машиностроения благодаря сформированным креативным качествам. Хотя четырёхлетний срок обучения не является большим, он

всё же позволяет молодым специалистам освоить основы рационализаторской деятельности, развить инициативность и ответственность. В ходе учебной деятельности студенты учатся не только решать стандартные задачи, но и предлагать конкретные улучшения для оборудования и оптимизации технологических процессов, что стимулирует их профессиональную активность. Рационализаторские идеи дают студентам возможность проявить себя как активных участников технологического прогресса, а для предприятий – служат ценным ресурсом для повышения эффективности и конкурентоспособности.

Выводы. Развитие рационализаторства представляет собой целенаправленный процесс, в рамках которого у студентов формируются навыки генерации, оценки и реализации новых идей. В рамках профессиональной подготовки формирование рационализаторских, как проявление креативных качеств, способствует развитию навыков анализа существующих процессов, поиска и внедрения улучшений, что напрямую связано с будущей профессиональной деятельностью студентов и является важным условием их успешной инженерной практики. Эвристика, как метод формирования креативного и рационализаторского мышления, остается актуальной и эффективной стратегией подготовки будущих инженеров и технологов машиностроительной отрасли, способствуя не только развитию профессиональных навыков, но и формированию инициативных, ответственных и инновационно мыслящих специалистов, способных успешно решать задачи современной промышленности.

Литература

1. Афанасьев, В. В. Инженерное мышление в структуре профессиональной подготовки студентов технических вузов: компоненты, подходы и способы развития / В. В. Афанасьев, А. И. Карпова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2024. – Т. 7, № 3. – С. 35-47. – EDN OVOYOC.
2. Ащеулова, А. В. Современные подходы к изучению и оценке креативности: теория и практика / А. В. Ащеулова. – Москва : Издательство "Знание-М", 2025. – 112 с. – ISBN 978-5-00255-432-4. – DOI 10.38006/00255-432 4.2025.1.112. – EDN DJAGSM.
3. Исламгулов, Д. Р. Инженерная эвристика: основные методы и перспективы их использования в развитии творческого мышления студентов технического вуза / Д. Р. Исламгулов // Инновационные процессы в науке и технике XXI века : Материалы XVII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, ученых, педагогических работников и специалистов-практиков, Нижневартовск, 26 апреля 2019 года. – Нижневартовск: Тюменский индустриальный университет, 2019. – С. 125-130. – EDN OBZHDX.
4. Евглевский, Р. О. Способы формирования инженерного мышления у обучающихся / Р. О. Евглевский, В. В. Кузьмин, В. П. Лаврентьев // Динамика развития системы военного образования : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Омск, 14 марта 2025 года. – Омск: Омский государственный технический университет, 2025. – С. 161-164. – EDN EOPLBZ.
5. Koris, R. We cannot agree to disagree: ensuring consistency, transparency and fairness across bachelor thesis writing, supervision and evaluation / R. Koris, R. Pello // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2023. – Vol. 48, No. 5. – P. 736-747. – DOI 10.1080/02602938.2022.2125931. – EDN SDRBCZ.
6. Professionally oriented network course as the basis for developing the computational thinking of future engineers / E. V. Shchedrina, O. N. Ivashova, M. S. Paliivets, A. V. Ashcheulova // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2024. – Vol. 21, No. 1. – P. 56-73. – DOI 10.22363/2312-8631-2024-21-1-56-73. – EDN OQIMJS.
7. Using 3D-modeling to improve the quality of bachelors' training in the field of socio-cultural activities / A. V. Ascheulova,

D. N. Gribkov, E. A. Mamaeva, M. M. Nimatulaev // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2023. – Vol. 20, No. 3. – P. 316-327. – DOI 10.22363/2312-8631-2023-20-3-316-327. – EDN CTFMPJ.

Developing engineering thinking and creative skills through heuristic and innovative teaching methods

Ashcheulova A.V.

Moscow State University of Geodesy and Cartography

The article discusses the importance of heuristic educational and professional activities as a tool for developing creative qualities in students, future designers, and engineering technologists. It analyzes the features of the heuristic approach and its impact on the development of innovative thinking. Heuristic educational and professional activities play a crucial role in the modern education of engineering professionals who are focused on innovation and development. In a highly competitive environment, with rapid technological progress and the need for constant innovation, developing creative qualities has become a top priority in professional education. The ability to generate new ideas, non-standard solutions, and innovative approaches is determined not only by the level of theoretical training, but also by the development of creativity. In this regard, the heuristic approach plays an important role in the educational and professional activities of students.

Keywords: informatization of education, personalized learning, digitalization, teaching theory and methodology, creativity, AI, engineer, technologist.

References

1. Afanasyev, V. V. Engineering thinking in the structure of professional training of students of technical universities: components, approaches and methods of development / V. V. Afanasyev, A. I. Karpova // Anthropological didactics and education. - 2024. - Vol. 7, No. 3. - Pp. 35-47. - EDN OVOYOC.
2. Ashcheulova, A. V. Modern approaches to the study and assessment of creativity: theory and practice / A. V. Ashcheulova. - Moscow: Publishing house "Znanie-M", 2025. - 112 p. - ISBN 978-5-00255-432-4. - DOI 10.38006/00255-4324.2025.1.112. - EDN DJAGSM.
3. Islamgulov, D. R. Engineering heuristics: main methods and prospects for their use in developing creative thinking of students of a technical university / D. R. Islamgulov // Innovative processes in science and technology of the 21st century: Proceedings of the XVII International scientific and practical conference of students, graduate students, scientists, teachers and practitioners, Nizhnevartovsk, April 26, 2019. - Nizhnevartovsk: Tyumen Industrial University, 2019. - Pp. 125-130. - EDN OBZHDH.
4. Evglevsky, R. O. Ways to develop engineering thinking in students / R. O. Evglevsky, V. V. Kuzmin, V. P. Lavrentiev // Dynamics of development of the military education system: Proceedings of the VII International scientific and practical conference, Omsk, March 14, 2025. - Omsk: Omsk State Technical University, 2025. - P. 161-164. - EDN EOPLBZ.
5. Koris, R. We cannot agree to disagree: ensuring consistency, transparency and fairness across bachelor thesis writing, supervision and evaluation / R. Koris, R. Pello // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2023. – Vol. 48, No. 5. – P. 736-747. – DOI 10.1080/02602938.2022.2125931. – EDN SDRBCZ.
6. Professionally oriented network course as the basis for developing the computational thinking of future engineers / E. V. Shchedrina, O. N. Ivashova, M. S. Paliivets, A. V. Ashcheulova // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2024. – Vol. 21, No. 1. – P. 56-73. – DOI 10.22363/2312-8631-2024-21-1-56-73. – EDN OQIMJS.
7. Using 3D-modeling to improve the quality of bachelors' training in the field of socio-cultural activities / A. V. Ascheulova, D. N. Gribkov, E. A. Mamaeva, M. M. Nimatulaev // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2023. – Vol. 20, No. 3. – P. 316-327. – DOI 10.22363/2312-8631-2023-20-3-316-327. – EDN CTFMPJ.

Культурные и этнические особенности, влияющие на преподавание математики в Ираке

Бдеви Мустафа Джавад Бдеви
аспирант, Южный федеральный университет,
mustafana2268@gmail.com

В данной статье исследуется влияние культурных и этнических особенностей на преподавание математики в Ираке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации математического образования в многонациональном государстве с учетом богатого культурного наследия Месопотамии и современных образовательных вызовов. Критическое состояние математического образования в стране, проявляющееся в снижении интереса учащихся к точным наукам и слабым результатам в международных сравнительных исследованиях, требует комплексного анализа культурных факторов, влияющих на образовательный процесс. Особую значимость приобретает изучение воздействия этнического разнообразия, языковых различий, религиозных традиций и исторических особенностей на эффективность преподавания математики. Исследование основано на систематическом обзоре литературы за период 2003-2023 гг., анализе культурно-исторических особенностей различных этнических групп Ирака (арабов, курдов, туркмен, ассирийцев), изучении влияния исламских традиций на образовательный процесс. Выявлены ключевые культурные и этнические факторы, влияющие на преподавание математики в Ираке.

Ключевые слова: этнометодическая система, математическое образование, многонациональное государство, культурная адаптация, педагогические инновации, исламская педагогика.

Ирак - страна с богатейшим культурным наследием, уходящим корнями в глубину тысячелетий. Эта древняя земля, некогда колыбель цивилизации Месопотамии, сегодня представляет собой уникальный плавильный котел этносов, традиций и верований. Многогранная культурная мозаика Ирака, сотканная из арабских, курдских, туркменских и ассирийских нитей, создает неповторимый узор, отражающийся во всех аспектах жизни общества, включая образование [1].

В контексте преподавания математики это культурное богатство играет особую роль. Математика, будучи универсальным языком науки, в Ираке приобретает неповторимый местный колорит. Здесь, на земле, подарившей миру шестидесятиричную систему счисления и алгебру, математическое образование неразрывно связано с историческим и культурным контекстом.

Однако, несмотря на столь богатое математическое наследие, в современной системе среднего образования Ирака наблюдается тревожная тенденция: снижение интереса учащихся к математике. Этот парадокс – наличие глубоких исторических корней математической науки и одновременно падение интереса к ней – создает уникальную проблему для иракского образования. Ситуация усугубляется тем, что данная тенденция отражается и на высшем образовании, где математические специальности привлекают наименьшее количество абитуриентов. Такой разрыв между богатым математическим прошлым и проблематичным настоящим создает серьезные вызовы для развития этнометодической системы обучения математике в стране, требуя инновационных подходов, которые могли бы восстановить связь современных учащихся с их математическим наследием [2].

Эта сложная ситуация усугубляется тревожной тенденцией, наблюдаемой в системе среднего образования Ирака: снижением интереса учащихся к математике. Данное явление не ограничивается только школьным уровнем, но и отражается на высшем образовании, где математические специальности привлекают наименьшее количество абитуриентов. Такое положение дел создает серьезные вызовы для развития этнометодической системы обучения математике в стране, требуя инновационных подходов, которые могли бы эффективно сочетать культурные особенности с современными образовательными требованиями [2].

Масштаб проблемы становится особенно очевидным при рассмотрении результатов Ирака на международной арене. Система математического образования в Ираке находится в критическом состоянии, что наглядно демонстрируют результаты страны на Международной математической олимпиаде (ИМО).

За последние годы наблюдается значительное ухудшение позиций иракских школьников в международном рейтинге. Если в 2021 году, несмотря на сложности, связанные с пандемией COVID-19 и дистанционным форматом проведения олимпиады, Ирак занимал 89-е место из 107 стран-участниц, то к 2023 году ситуация существенно ухудшилась. На 64-й ИМО, проходившей в Японии, Ирак оказался на 104-м месте среди 112 стран, что свидетельствует о серьезном регрессе в сфере математического образования [3].

В последние десятилетия система образования Ирака, в том числе и преподавание математики, претерпевает значительные изменения под влиянием глобализации и внутренних социально-политических процессов. Однако, несмотря на стремление к модернизации, сохранение национальной идентичности остается ключевым аспектом образовательной стратегии страны [4].

Математическое образование в Ираке находится на пересечении различных культурных, религиозных и политических влияний. С одной стороны, существует потребность в адаптации к международным стандартам и внедрении современных методик преподавания. С другой стороны, наблюдается тенденция к усилению роли религии в образовательном процессе, что создает уникальный контекст для преподавания точных наук [5].

Этнометодика обучения математике - это интегрированный педагогический подход, основанный на синтезе традиционных методов преподавания и культурно-специфических образовательных практик. Она представляет собой динамичную систему взаимосвязанных стратегий, техник и инструментов обучения, которые органично вписываются в этнокультурный контекст учащихся, способствуя более глубокому пониманию математических концепций через призму их национальной идентичности и исторического наследия [6].

При организации процесса обучения математике в условиях Ирака целесообразным представляется такая организация этнометодической системы, которая позволит не только повысить качество математической подготовки учащихся, но и персонализированно выстроить образовательный процесс с учетом региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства [7]. Специфика обучения в Ираке, где проживают различные этнические группы, такие как арабы, курды, туркмены и ассирийцы, состоит в том, что овладение учебным материалом напрямую зависит от уровня знания языка, на котором ведется обучение.

В языковом аспекте, хотя арабский является официальным языком обучения, в некоторых регионах, особенно в Иракском Курдистане, широко используется курдский язык. Это многоязычие создает необходимость в разработке гибкой образовательной системы, способной адаптироваться к различным лингвистическим реалиям.

Для эффективного функционирования, этнометодическая система должна учитывать культурные и языковые особенности различных групп учащихся. Это предполагает адаптацию математических терминов и понятий к местным диалектам и традициям, а также интеграцию в учебный процесс примеров и задач, связанных с историей и культурой Ирака [8].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации математического образования в Ираке с учетом культурных и этнических особенностей страны. Существующая система образования недостаточно учитывает национально-культурный контекст, что снижает эффективность обучения и затрудняет понимание математических концепций учащимися. Особую значимость приобретает разработка этнометодической системы обучения, способной интегрировать богатое культурное наследие Ирака в современный образовательный процесс.

Цель исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании этнометодической системы обучения математике в Ираке, учитывающей национально-культурные особенности страны. Для достижения данной цели поставлены следующие **задачи**: 1) проанализировать существующие подходы к преподаванию математики в Ираке; 2) выявить культурные и этнические особенности, влияющие на математическое образование; 3) разработать методические рекомендации по интеграции этнокультурных элементов в преподавание математики; 4) создать комплекс этноориентированных математических заданий.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной этнометодической системы обучения математике, адаптированной к культурному контексту Ирака. Впервые предложен инновационный подход к интеграции исламских архитектурных элементов в преподавание геометрии и создана система этноориентированных математических заданий, основанных на культурных реалиях Ирака.

Для исследования был выбран метод систематического обзора литературы. Цель: проанализировать имеющуюся литературу о влиянии культурных и этнических особенностей на преподавание математики в Ираке. Были установлены критерии отбора источников, включая временной диапазон публикаций за последние 20 лет (2003-2023), языки (английский и арабский), а также типы источников, такие как рецензируемые научные статьи, книги, диссертации и отчеты международных организаций.

Поисковые стратегии включали использование электронных баз данных, таких как ERIC, JSTOR, Google Scholar и PubMed, с применением релевантных ключевых слов.

Процесс отбора источников осуществлялся в два этапа: первичный скрининг по заголовкам и аннотациям, затем вторичный скрининг полных текстов с применением заранее определенных критериев включения и исключения. Для извлечения данных была разработана стандартизированная форма, позволяющая фиксировать ключевую информацию, включая авторов, год публикации, методологию и основные выводы.

Необходимо отметить, несмотря на тщательно разработанную методологию, количество доступных релевантных источников оказалось ограниченным. Это может быть обусловлено спецификой темы и геополитической ситуацией в регионе, которая могла повлиять на проведение и публикацию исследований в данной области, а также исследование в основном опиралось на источники арабском языках, что могло привести к упущению важных работ на других языках, используемых в регионе (например, курдском).

В исследовании [9] подчеркивается, что математическое образование в Ираке имеет глубокие исторические корни, восходящие к шумерской цивилизации. Археологические находки глиняные таблички с математическими текстами свидетельствуют о развитой системе математических знаний в древней Месопотамии. Эта историческая основа продолжает оказывать влияние на современное преподавание математики в Ираке, формируя уникальный культурный контекст для изучения этой дисциплины.

Авторы отмечают значительное влияние исламской культуры на развитие математического образования в регионе. Период Аббасидского халифата, особенно во время правления Харуна ар-Рашида и аль-Мамуна, характеризовался расцветом математических наук. Багдад стал центром математической мысли, что отразилось на методах преподавания и содержании математического образования. Эта исламская традиция до сих пор влияет на подходы к преподаванию математики в иракских школах, особенно в аспектах, связанных с геометрией и алгеброй.

Эпоха правления Баас и Саддама Хусейна ознаменовалась массовизацией образования, математического в том числе. Вместе с тем исследователи указывают на негативные последствия политизации образовательного процесса для качества преподавания математики — прежде всего для развития критического мышления и нестандартных подходов к решению задач [10].

Авторы видят необходимость реформ, которые объединили бы традиционные культурные методы преподавания математики с современными педагогическими технологиями. Они акцентируют важность учета этнического многообразия Ирака при создании математических программ.

Koush, A. выделяет значительное воздействие культурно-исторического наследия Ирака на преподавание математики. Автор констатирует продолжающееся влияние древних математических традиций Месопотамии на современные образовательные практики. Это выражается в привлечении исторических примеров и контекстов при изучении математических понятий, что повышает мотивацию учащихся [11].

Важным аспектом исследования является анализ влияния этнического разнообразия Ирака на преподавание математики. В стране, где проживают различные этнические группы, вклю-

чая арабов, курдов, туркмен и ассирийцев, существуют значительные различия в подходах к математическому образованию. Эти различия проявляются в использовании разных языков обучения, что создает дополнительные сложности в стандартизации образовательных программ и методов оценки знаний.

Кроме того, в своем исследовании Koush, A. затрагивает вопрос гендерных различий в математическом образовании Ирака. Авторы указывают на существующие культурные стереотипы, которые могут влиять на участие девочек в изучении математики, особенно на более высоких уровнях образования.

Статистика показывает, что значительная часть девочек лишена возможности получить образование по различным причинам. Почти четверть (24%) из них не посещают школу из-за отсутствия поддержки со стороны семьи, в то время как 13% не могут учиться из-за финансовых трудностей.

Существует заметная разница в отношении к образованию детей разного пола среди родителей. В сельской местности более 60% матерей, а в городах свыше 40%, придерживаются мнения, что образование мальчиков должно быть приоритетным по сравнению с образованием девочек. Это свидетельствует о глубоко укоренившихся гендерных стереотипах в вопросах доступа к образованию [12].

Религиозные традиции, в частности исламская культура, оказывают существенное влияние на образовательный процесс в Ираке, включая преподавание математики. Это влияние проявляется не только в содержании учебных программ, но и в методологических подходах к обучению [13].

В Ираке, где ислам играет центральную роль в общественной жизни, интеграция религиозных элементов в математическое образование становится естественным продолжением культурного контекста. Преподаватели часто обращаются к исламским мотивам и примерам, чтобы сделать математические концепции более понятными и близкими для учащихся. Так, например, при изучении геометрии учителя могут использовать исламские архитектурные элементы, такие как узоры мечетей или арабески. Например, при объяснении концепции симметрии и геометрических преобразований, преподаватель может предложить ученикам проанализировать сложные геометрические узоры на куполе Большой мечети Самарры [14].

Такой подход имеет ряд преимуществ. Во-первых, он повышает релевантность математики для учащихся, связывая абстрактные концепции с их культурным опытом. Во-вторых, это способствует междисциплинарному обучению, объединяя математику с историей, искусством и религиоведением. В-третьих, такой метод может повысить мотивацию учащихся, делая математику более интересной и значимой в их повседневной жизни.

Однако интеграция религиозных элементов в математическое образование создает и определенные вызовы, особенно в контексте глобализации образования. Возникает вопрос о балансе между локальным культурным контекстом и универсальными математическими принципами. Существует риск чрезмерного акцента на религиозных аспектах в ущерб общенаучным концепциям, что может затруднить интеграцию иракских студентов в международное научное сообщество.

Кроме того, такой подход может создавать трудности при стандартизации образования и проведении международных оценок знаний. Учебные материалы и методики, разработанные с учетом исламских традиций, могут оказаться неприменимыми или малоэффективными в других культурных контекстах.

Исследования Al-Agaili, а также Wafula Waswa и Al-kassab указывают на необходимость разработки этнометодической системы обучения, которая бы учитывала уникальные культурные и социально-экономические реалии страны [15,16].

Al-Agaili отмечает проблему нехватки современных учебных материалов. В контексте этнометодического подхода это наблюдение подчеркивает необходимость создания учебных ресурсов, адаптированных к культурному контексту Ирака.

Это может включать использование примеров и задач, связанных с повседневной жизнью и культурой страны, что сделает материал более релевантным и понятным для учащихся.

Например, можно использовать задачи, которые отражают реальные экономические ситуации в Ираке:

"Фермер из Мосула планирует расширить свое производство фиников. Если он инвестирует 5 миллионов динаров и ожидает 20% годовой прибыли, сколько он заработает через 3 года?"

Такая задача не только учит финансовой математике, но и знакомит учащихся с особенностями местной экономики и сельского хозяйства. Она демонстрирует применение математических концепций в реальных жизненных ситуациях, что может повысить интерес учащихся к предмету и улучшить понимание его практической значимости.

Исследование выявляет трудности, связанные с адаптацией учебной программы к местному контексту. Это напрямую соотносится с принципами этнометодического подхода, который предполагает интеграцию культурных особенностей и традиций в процесс обучения математике. Разработка этнометодической системы должна обеспечивать баланс между универсальными математическими концепциями и их локальным применением.

Wafula Waswa и Al-kassab предлагают интеграцию традиционных иракских методов счета и измерения в современные математические модели. Например, использование местных архитектурных форм для изучения геометрии или традиционных торговых практик для освоения основ финансовой математики. Такой подход не только повысит релевантность материала для учащихся, но и поможет сохранить культурное наследие.

Исследователи также указывают на необходимость внедрения интерактивных методов обучения. В рамках этнометодической системы это может означать разработку методик, соответствующих традиционным формам коммуникации и обучения в иракском обществе, одновременно внедряя современные педагогические практики.

Особое внимание следует уделить подготовке учителей, способных эффективно работать в условиях культурного и лингвистического разнообразия Ирака. Это включает не только модернизацию учебных программ, но и переосмысление самого подхода к преподаванию математики.

Важно также учитывать психологические аспекты обучения математике. Разработка методик, снижающих математическую тревожность и повышающих мотивацию учащихся, должна стать неотъемлемой частью этнометодической системы. Это может включать использование игровых элементов, основанных на местных традициях, или создание учебных материалов, отражающих повседневный опыт иракских школьников [17].

В этом контексте интересно рассмотреть международный опыт применения этноматематического подхода. Особенно релевантным для Ирака может быть опыт Вьетнама, страны с богатым культурным наследием и сложной историей. Исследование, проведенное Nguyen Thi Tam и Nguyen Phuong Chi (2018) во вьетнамских средних школах, демонстрирует эффективность интеграции культурных элементов в преподавание математики [18].

Исследование, проведенное во вьетнамских средних школах, демонстрирует эффективность интеграции культурных элементов в преподавание математики. Авторы описывают, как учителя используют традиционные вьетнамские артефакты и практики для объяснения математических концепций.

Например, в исследовании показано, как учителя используют традиционную вьетнамскую архитектуру для обучения геометрии. Пагоды и храмы с их сложными геометрическими формами служат наглядными примерами для изучения углов, симметрии и пропорций.

Примечательно использование традиционных вьетнамских ремесел в математическом образовании. При изучении теории

вероятностей учителя используют традиционную игру "bàu sua cá sor" (крабы-рыба-тигр) для объяснения понятий случайности и вероятности.

Исследователи констатируют рост интереса учащихся к математике и её большую связь с повседневным опытом. Помимо этого, развиваются навыки критического мышления и творческие способности в решении задач.

В результате проведенного исследования необходимо сформулировать несколько примеров этноориентированных заданий.

1. Задача на пропорции и масштаб с использованием архитектурного наследия:

"Минарет мечети Аль-Мутаваккиль в Самарре имеет спиральную форму с высотой 52 метра. Если создать его модель в масштабе 1:100, какой высоты будет модель? Рассчитайте длину спирального пути вверх, если известно, что он делает 5 полных оборотов вокруг минарета."

2. Задача на проценты с экономическим контекстом местного рынка:

"На базаре в Багдаде торговец продает финики трех сортов: Бархи по 8000 динаров за килограмм, Халави по 6000 динаров и Хадрави по 4500 динаров. Если он делает скидку 15% при покупке более 5 кг, сколько заплатит покупатель за 7 кг фиников сорта Бархи?"

3. Геометрическая задача на основе традиционного орнамента:

"В традиционном исламском орнаменте используется восьмиконечная звезда. Рассчитайте площадь такой звезды, если известно, что она состоит из двух наложенных друг на друга квадратов со стороной 10 см, повернутых на 45 градусов относительно друг друга. Какую часть от общей площади занимает центральный восьмиугольник?"

Эти задачи сочетают математические концепции с культурным контекстом Ирака, делая обучение более релевантным и понятным для местных учащихся.

Проведенное исследование позволило разработать комплексную этнометодическую систему обучения математике, адаптированную к культурным особенностям Ирака. В ходе работы были успешно решены все поставленные задачи: проведен анализ существующих подходов к преподаванию математики в Ираке, выявлены ключевые культурные и этнические особенности, влияющие на математическое образование, разработаны методические рекомендации по интеграции этнокультурных элементов в преподавание и создан комплекс этноориентированных математических заданий. Достижение основной цели исследования подтверждается созданием целостной методической системы, учитывающей национально-культурный контекст страны.

Научная новизна исследования заключается в разработке инновационного подхода к интеграции исламских архитектурных элементов в преподавание геометрии, создании системы этноориентированных математических заданий и формировании методологической базы для адаптации математического образования к культурным особенностям Ирака. Впервые предложен комплексный подход к использованию традиционных иракских методов счета и измерения в современных математических моделях, что позволяет сохранять культурное наследие при одновременной модернизации образовательного процесса.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении научного понимания этнометодического подхода в математическом образовании, разработке концептуальной модели этноориентированного обучения и создании теоретической базы для интеграции культурных элементов в математическое образование. Практическая значимость исследования подтверждается разработкой конкретных методических рекомендаций для учителей, созданием комплекса учебных материалов с этнокультурным компонентом и формированием практических инструментов для внедрения этнометодического подхода в образовательный процесс.

Перспективы дальнейших исследований включают несколько направлений: расширение разработанной системы на другие образовательные уровни, от начальной школы до высшего образования; адаптация методики для различных регионов Ирака с учетом их культурных особенностей; разработка цифровых образовательных ресурсов с этнокультурным компонентом; проведение масштабных эмпирических исследований эффективности разработанной системы в различных образовательных учреждениях страны. Особое внимание следует уделить созданию программ повышения квалификации учителей математики, направленных на освоение этнометодического подхода и его практическое применение в образовательном процессе.

Литература

1. Бибилова О.П. Разорение культурного наследия Ирака и Сирии как средство лишения народов национальной идентичности / О.П. Бибилова, И.Ю. Жилина // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. - 2022. - №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razorenie-kulturnogo-naslediya-iraka-i-sirii-kak-sredstvo-lisheniya-narodov-natsionalnoy-identichnosti> (дата обращения: 15.10.2024).
2. Al-kassab M. Understanding Challenges of Mathematics Education in Iraq: A Focus on Kurdistan Region / M. Al-kassab. - 2023. - Vol. 22. - P. 931-946.
3. Результаты: рейтинг стран : Международная Математическая Олимпиада : [сайт]. - URL: <https://www.imo-official.org/results.aspx> (дата обращения: 09.10.2024).
4. Таан Г.Х. Индивидуализация обучения в условиях образовательной системы Ирака / Г.Х. Таан // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». - 2019. - №4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-v-usloviyah-obrazovatelnoy-sistemy-iraka> (дата обращения: 15.10.2024).
5. Хабибуллин А.А. Система образования в вузах Ирака / А.А. Хабибуллин, А. Хабибуллин, А.В. Фахрутдинова // Казанский вестник молодых учёных. - 2018. - №2 (5). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-v-vuzah-iraka> (дата обращения: 15.10.2024).
6. Дьячковская М.Д. Этноориентированный подход к проектированию методической системы обучения математике в школах малочисленных народов Севера / М.Д. Дьячковская, О.В. Тарасова, В.Д. Селютин // Современное педагогическое образование. - 2018. - №6.
7. European Union Agency for Asylum. Country Guidance: Iraq: Common analysis and guidance note / European Union Agency for Asylum. - Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. - URL: <https://euaa.europa.eu/country-guidance-iraq-june-2022> (дата обращения: 12.10.2024).
8. Просвиркина И.И. Этнолингвистический аспект при конструировании системы обучения / И.И. Просвиркина, Е.Ю. Куликова, А.М. Фролова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 26–27 января 2023 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2023. – С. 4559-4564.
9. Mohammed-Marzouk M. Teaching and Learning in Iraq: A Brief History / M. Mohammed-Marzouk // The Educational Forum. - 2012. - Vol. 76. - P. 259-264.
10. Devlin J.F. The Baath Party: Rise and Metamorphosis / J.F. Devlin // The American Historical Review. - 1991. - Vol. 96, № 5. - P. 1396–1407.
11. Koush A. Heritage Education as a Tool of Social, Ethnic, and Religious Cohesion in Iraq: Empirical Insights / A. Koush // Journal of Field Archaeology. - 2024. - P. 1–16.
12. Аль-Джамил Х.А.Х. Образование в Ираке в конце XX - начале XXI в. : выпускная квалификационная работа / Х.А.Х. Аль-Джамил; науч. рук. А.И. Дудка. - Белгород, 2019. - 125 с.

13. Калимуллин Р.Х. Модернизация трёхуровневой системы исламского образования / Р.Х. Калимуллин // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2 (часть 5). - С. 1051-1056.

14. Yahya A. Evolution of Islamic geometric patterns / A. Yahya, M.R.B. Embi // *Frontiers of Architectural Research*. - 2013. - Vol. 2, № 2. - P. 243-251.

15. Wafula Waswa D. Investigating the Causes of the Decline in Mathematics Performance Among High School Students in Iraq: A Teacher's Perspective / D. Wafula Waswa, M. Al-kassab. - 2023. - Vol. 22. - P. 919-931.

16. Al-Agaili L.A.A. Obstacles to teaching and learning mathematics scheduled for the intermediate stage from the point of view of teachers and students in Iraq / L.A.A. Al-Agaili // *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*. - 2023. - Vol. 24. - P. 64-72.

17. Гончарова Д.А. Преодоление математической тревожности в процессе учебной деятельности учащихся / Д.А. Гончарова // *Вестник науки*. - 2024. - №1 (70). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-matematicheskoy-trevozhnosti-v-protse-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 16.10.2024).

18. Nam N. An ethnomathematical approach in mathematics education: A case study of Vietnamese secondary schools / N. Nam. - 2018.

Cultural and ethnic features affecting the teaching of mathematics in Iraq

Bdaiwi Mustafa Jawad Bdaiwi

Southern Federal University

This article examines the influence of cultural and ethnic characteristics on the teaching of mathematics in Iraq. The relevance of the study stems from the need to modernize mathematics education in a multiethnic state, taking into account the rich cultural heritage of Mesopotamia and contemporary educational challenges. The critical state of mathematics education in the country, manifested by declining student interest in the exact sciences and weak results in international comparative studies, requires a comprehensive analysis of the cultural factors influencing the educational process. Of particular importance is the study of the impact of ethnic diversity, linguistic differences, religious traditions, and historical characteristics on the effectiveness of mathematics teaching. The study is based on a systematic review of the literature for the period 2003-2023, an analysis of the cultural and historical characteristics of various ethnic groups in Iraq (Arabs, Kurds, Turkmens, Assyrians), and an examination of the influence of Islamic traditions on the educational process.

Keywords: ethnomethodical system, mathematical education, multinational state, cultural adaptation, pedagogical innovations, Islamic pedagogy

References

1. Bibikova, O.P. The Destruction of the Cultural Heritage of Iraq and Syria as a Means of Depriving Peoples of National Identity/ O.P. Bibikova, I.Yu. Zhilina // *Contours of Global Transformations: Politics, Economics, Law*. - 2022. - No. 2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razorenie-kulturnogo-naslediya-iraka-i-sirii-kak-sredstvo-lisheniya-narodov-natsionalnoy-identichnosti> (Accessed: 15.10.2024).
2. Al-kassab, M. Understanding Challenges of Mathematics Education in Iraq: A Focus on the Kurdistan Region / M. Al-kassab. - 2023. - Vol. 22. - P. 931-946.
3. Results: ranking of countries: International Mathematical Olympiad: [website]. - URL: <https://www.imo-official.org/results.aspx> (access date: 10/09/2024).
4. Taan G.Kh. Individualization of learning in the educational system of Iraq / G.Kh. Taan // *Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"*. - 2019. - No. 4. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-v-usloviyah-obrazovatelnoy-sistemy-iraka> (date of access: 10/15/2024).
5. Khabibullin A.A. Education system in universities of Iraq / A.A. Khabibullin, A. Khabibullin, A.V. Fakhrutdinova // *Kazan Bulletin of Young Scientists*. - 2018. - No. 2 (5). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-v-vuzah-iraka> (date of access: 15.10.2024).
6. Dyachkovskaya M.D. Ethno-oriented approach to designing a methodological system for teaching mathematics in schools of small-numbered peoples of the North / M.D. Dyachkovskaya, O.V. Tarasova, V.D. Selyutin // *Modern pedagogical education*. - 2018. - No. 6.
7. European Union Agency for Asylum. Country Guidance: Iraq: Common analysis and guidance note / European Union Agency for Asylum. - Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. - URL: <https://euaa.europa.eu/country-guidance-iraq-june-2022> (date of access: 12.10.2024).
8. Prosvirkina I.I. Ethnolinguistic aspect in the design of the educational system / I.I. Prosvirkina, E.Yu. Kulikova, A.M. Frolova // *University complex as a regional center of education, science and culture: collection of materials of the All-Russian scientific and methodological conference, Orenburg, January 26-27, 2023*. - Orenburg: Orenburg State University, 2023. - P. 4559-4564.
9. Mohammed-Marzouk M. Teaching and Learning in Iraq: A Brief History / M. Mohammed-Marzouk // *The Educational Forum*. - 2012. - Vol. 76. - P. 259-264.
10. Devlin J.F. The Baath Party: Rise and Metamorphosis / J.F. Devlin // *The American Historical Review*. - 1991. - Vol. 96, № 5. - P. 1396-1407.
11. Koush A. Heritage Education as a Tool of Social, Ethnic, and Religious Cohesion in Iraq: Empirical Insights / A. Koush // *Journal of Field Archaeology*. - 2024. - P. 1-16.
12. Al-Jamil H.A.H. Education in Iraq in the Late 20th – Early 21st Century: Graduation Thesis / H.A.H. Al-Jamil; scientific adviser A.I. Dudka. - Belgorod, 2019. - 125 p.
13. Kalimullin R.Kh. Modernization of the three-tier system of Islamic education / R.Kh. Kalimullin // *Fundamental research*. - 2015. - No. 2 (part 5). - P. 1051-1056.
14. Yahya A. Evolution of Islamic geometric patterns / A. Yahya, M.R.B. Embi // *Frontiers of Architectural Research*. - 2013. - Vol. 2, No. 2. - P. 243-251.
15. Wafula Waswa D. Investigating the Causes of the Decline in Mathematics Performance Among High School Students in Iraq: A Teacher's Perspective / D. Wafula Waswa, M. Al-kassab. - 2023. - Vol. 22. - P. 919-931.
16. Al-Agaili L.A.A. Obstacles to teaching and learning mathematics scheduled for the intermediate stage from the point of view of teachers and students in Iraq / L.A.A. Al-Agaili // *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*. - 2023. - Vol. 24. - P. 64-72.
17. Goncharova D.A. Overcoming mathematical anxiety in the process of students' educational activities / D.A. Goncharova // *Bulletin of Science*. - 2024. - No. 1 (70). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-matematicheskoy-trevozhnosti-v-protse-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (accessed: 16.10.2024).
18. Nam N. An ethnomathematical approach in mathematics education: A case study of Vietnamese secondary schools / N. Nam. - 2018.

Синтез педагогических подходов в элективном курсе «English through Mass Media»: кейс реализации индивидуальной образовательной траектории

Вартанова Наталья Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, vira12@yandex.ru

В статье проанализирован практический опыт реализации элективного курса «English through Mass Media» в рамках образовательного проекта Донского государственного технического университета «Т-университет», где индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) является ключевым элементом. Фокус исследования сосредоточен на интеграции инновационной методики «Living language via YouTube» на примере модуля «FOOD: Ethics, Trends, and Culture». В статье детально рассматривается структура занятия (Pre-Watching, While-Watching, Post-Watching) с аутентичным видеоконтентом (аналитический ролик «The true cost of coffee»), раскрывая конкретные задания для развития лексических навыков, аудирования и медиаграмотности. Теоретической основой курса служит синтез современных педагогических подходов: ситуационного обучения, принципа мультимодальности, социокультурной теории и проектно-ориентированного обучения. Статья доказывает, что предложенная модель трансформирует изучение языка из цели в средство, одновременно реализуя принципы ИОТ и формируя у студентов уникальные междисциплинарные компетенции, востребованные на современном рынке труда.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, технологии ситуационного обучения, мультимодальность в обучении, проектно-ориентированное обучение, социокультурного педагогический подход, изучение иностранного языка по YouTube.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) перестала быть инновацией и стала стратегической необходимостью для подготовки выпускника, который будет востребован на динамичном рынке труда. Это не просто дань моде на персонализацию, а системный ответ на вызовы времени. Традиционная модель, где все студенты потока изучают один и тот же набор дисциплин в одинаковом темпе, работает на усреднение. Она производит специалистов с предсказуемым, но зачастую слишком общим набором компетенций. В мире, где ценятся уникальные связки навыков, такой подход создает разрыв между вузовской программой и запросами работодателей. Поэтому в 2021 году Донской государственный университет запустил экспериментальный проект «Т- университет».

Студент «Т-университета» не просто следует учебному плану, а конструирует свой профиль. Основная специальность (например, «Цифровое гражданское строительство») становится стержнем, на который наращиваются узкие, востребованные специализации через выбор курсов, майноров, элективов (таких как, «Цифровой маркетинг», «Управление проектами в IT», «Анализ данных», «ESP (English for specific purposes)»). В итоге выпускник обладает редким сочетанием знаний, отличающим его от других.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) — это не просто студенческий «конструктор» курсов. Это новая образовательная экосистема, которая перераспределяет академические свободы и ответственность между всеми участниками процесса.

Студент получает свободу выбора (контента, темпа, формата) и ответственность за осознанное формирование своего профессионального и личностного профиля.

У преподавателя - свобода творчества в проектировании курсов и методов обучения, выходящих за рамки стандартного учебного плана, и ответственность за создание релевантного, мотивирующего контента. При этом университет обретает свободу конкурировать уникальными образовательными продуктами и ответственность за создание инфраструктуры для такой гибкости.

Цель исследования - представить практическую реализацию принципов индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) через детальный анализ элективного курса, продемонстрировать как теоретические основы современной педагогики (ситуационное обучение, мультимодальность, социокультурный и проектный подходы) синтезируются в конкретном учебном модуле, трансформируя изучение иностранного языка из стандартной дисциплины в инструмент для формирования критического мышления, медиаграмотности и уникальных профессиональных компетенций студента в рамках модели «Т-университета».

Данная статья посвящена реализации элективного курса «Т-университета» и интеграции метода «Living language via YouTube and influencer content» в проекты по английскому языку в процессе обучения на элективных (выборных) курсах, в частности рассмотрим электив Вартановой Н.Г. «English through Mass Media», запущенный в 2024 году. Курс строится на синтезе нескольких современных педагогических и лингвистических теорий:

- теория ситуационного обучения [8]. Значение конструируется через взаимодействие с реальными (аутентичными) материалами и решения практических задач. Масс-медиа (YouTube, подкасты, статьи) представляют собой неадаптированную лингвокультурную реальность, помещая студента в

контекст, максимально приближенный к естественной языковой среде;

- принцип мультимодальности [7,1]. «Мультимодальное обучение основано на идее о том, что люди воспринимают и обрабатывают информацию через различные каналы и модальности. Этот подход к обучению предполагает использование не только текстовых материалов, но и аудио, видео, графических изображений, интерактивных элементов и других средств, чтобы обеспечить максимальное погружение и эффективность усвоения материала» [13, с.20]. Современная коммуникация носит мультимодальный характер, объединяя вербальный (речь, текст), аудиальный (интонация, музыка), визуальный (изображение, монтаж) и пространственный (жесты, расположение в кадре) режимы. Анализ видео позволяет деконструировать все эти режимы, развивая не только лингвистическую, но и медиаграмотность;

- социокультурная теория Л.С. Выготского, согласно которой когнитивное развитие человека неразрывно связано с социальным взаимодействием и культурным контекстом. Обучение носит социальный характер: знания сначала усваиваются на уровне общения (интерпсихологически), а затем переносятся во внутренний план личности (интрапсихологически) [3]. Язык усваивается в социальном взаимодействии. Видеоблогеры выступают в роли более компетентных собеседников – «the more knowledgeable others (МКО)», согласно определению С.М.Синсера, «the more knowledgeable others - более компетентный другой (БКД) - это любой человек, который обладает более высоким уровнем способностей или понимания, чем учащийся, с точки зрения рассматриваемой задачи, процесса или концепции» [11], таким образом авторы видеоролика будучи БКД демонстрируют не только язык, но и модели социального поведения, аргументации, критического осмысления. Также работает зона ближайшего развития (ЗБР) расстояние между тем, что известно, и тем, что неизвестно обучающемуся. Согласно анализу Ю.П. Кошелевой «это различие между способностью обучаемого выполнить конкретную задачу под руководством БКД и его способностью сделать ее самостоятельно. Другими словами, те действия ребенка, которые слишком трудны для выполнения, могут превратиться в умения под руководством и при поддержке компетентного человека» [6, с.83]. Групповые post-watching exercises становятся зоной ближайшего развития (ЗБР) через диалог и совместную деятельность;

-проектно-ориентированное обучение [2, 9]. Итоговый проект служит организующим стержнем курса, обеспечивая целостное понимание, интеграцию навыков и формирование устойчивых компетенций. Он переносит акцент с изучения языка на его использование как инструмента для создания значимого продукта.

Каждая тематическая единица (модуль) реализуется по модели - Pre- Watching – While Watching – Post-Processing, адаптированной для работы с медиа. В данной статье мы подробно рассмотрим процесс работы с видеоконтентом в процессе реализации элективного модуля «Т-Университета» «English through Mass Media» на примере темы «FOOD: Ethics, Trends, and Culture». В качестве основного видео предлагается аналитический ролик канала @Our Changing Climate на тему «The true cost of coffee».

Первый этап - «предпросмотровый»: Pre-Watching (Pre-listening). Основная цель данного этапа - снятие лингвистических и когнитивных барьеров, создание мотивационного контекста. На этом этапе предварительно вводятся и частично отрабатываются 15-20 ключевых лексических единиц, которые студенты гарантированно услышат и увидят в видео. Это снимет когнитивную перегрузку при первом просмотре и позволит сфокусироваться на смысле, а не на отдельных словах.

Целевая лексика: *sustainable sourcing, carbon footprint, food miles, plant-based diet, food waste, factory farming, organic produce, food insecurity, locavore, ethical consumerism, ultra-*

processed food, fair trade, seasonal eating, to compost, biodegradable packaging.

С целью активировать фоновые знания, выстроить логические связи между понятиями, а также визуализировать лексическое поле используем метод интеллект- карт. Преподаватель пишет в центре доски или интерактивной панели ключевое слово-концепт - ETHICAL FOOD.

Студентов просят назвать все слова, фразы и понятия, которые ассоциируются у них с этой темой, на русском и, если знают, на английском. Преподаватель записывает всё, создавая безопасную среду. Затем преподаватель начинает организовывать хаотичный список в кластеры, параллельно вводя целевые слова с курса. На доске формируется наглядная карта (Рисунок1), показывающая, как новая лексика взаимосвязана и встраивается в общую тему. Студенты могут перерисовать её в тетради или дополнить.

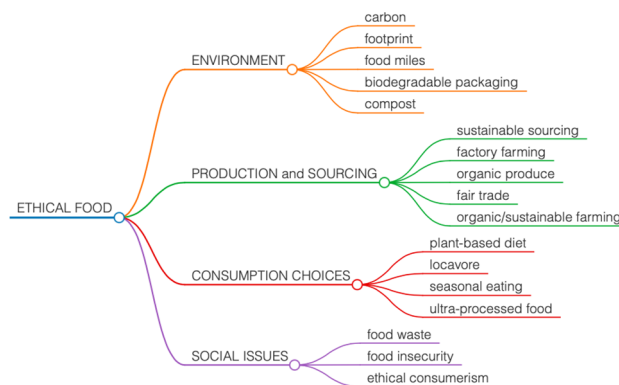


Рисунок 1

Далее, с целью проверить первичное понимание значения слова через сопоставление с дефиницией, синонимом, антонимом или картинкой, студентам предлагается выполнить упражнение на сопоставление слов с определением. Приведем несколько примеров подобных заданий (Таблица 1, 2):

1) Match the word with its definition.

Таблица 1

WORD	DEFINITION
1. carbon footprint	a) A person whose diet consists only or mainly of locally produced food.
2. locavore	b) Food that has been industrially processed using many ingredients and additives.
food insecurity	c) The total amount of greenhouse gases produced directly and indirectly by human activities.
4. ultra-processed food	d) The state of being without reliable access to a sufficient quantity of affordable, nutritious food.

2) Match the word with its closest synonym or synonymous phrase.

Таблица 2

WORD	SYNONYM
1. organic produce	a) eating with the natural harvest cycle
2. food insecurity	b) the practice of buying goods that do not exploit people or the planet
3. locavore	c) industrially manufactured edible substances
4. ethical consumerism	d) to turn food scraps into natural fertilizer
5. ultra-processed food	e) fruits and vegetables grown without chemicals
6. fair trade	f) a local food advocate
7. seasonal eating	g) a certified system guaranteeing fair prices to farmers
8. to compost	h) lack of access to sufficient affordable, nutritious food



Рис. 2

3) Match the word with its image (Рисунок 2):

Food waste; factory farming; organic produce; ultra-processed food; to compost; biodegradable packaging.

Таким образом, лексика проходит путь от ассоциативного представления к точному пониманию значения и к привычке самостоятельного декодирования через словарь. Это создает прочную основу для успешного и осмысленного восприятия основного контента урока — аутентичного видео.

Также на данном этапе работе рассматривается грамматика в контексте, то есть выделяются грамматические конструкции, часто встречающиеся в выбранном видео, так тема «FOOD: Ethics, Trends, and Culture» сопровождается грамматическими конструкциями пассивного залога (Passive Voice). Passive Voice используется для описания процессов производства пищи (The crops are grown... The animals are raised...), а объяснение происходит через корпусные примеры из видеоматериала.

Следующим видом деятельности предпросмотрового этапа является прогнозирование и постановка вопросов. Студенты изучают заголовок видео («The true cost of coffee»), скриншоты, описание канала (@Our Changing Climate). На их основе формулируют 3-5 гипотез о содержании и ключевых вопросах, на которые нужно будет найти ответ.

Приведем пример: *Hypotheses (Гипотезы о содержании)*:

- the video will likely focus not on the monetary price, but on the hidden environmental impact of coffee production, such as deforestation, water usage, and its **carbon footprint**,

- the «true cost» probably also refers to social justice issues in the supply chain. The video might explore **fair trade** vs. conventional models, working conditions on plantations, and the economic inequality faced by coffee farmers.

Key questions to find answers for (Ключевые вопросы для поиска ответов в видео):

- What are the specific environmental costs (e.g., food miles, pesticide use, biodiversity loss) and human costs (e.g., food insecurity for farmers, low wages) that are not reflected in the price I pay in a café?

- How effective are labels like Fair Trade and organic (organic produce) in addressing these problems? Are they a real solution or just «greenwashing»?

- What can consumers, companies, and policymakers do to reduce the negative impact of the coffee industry? What does a truly sustainable cup of coffee look like?

Это активизирует фоновые знания студентов, заставляет их задуматься о теме до просмотра и создает целевую установку — они будут смотреть видео не пассивно, а активно ища ответы на свои же вопросы, что значительно повышает вовлеченность и глубину понимания.

Далее следует второй этап - «просмотровой» - While Watching, целью которого является развитие стратегий аудирования/просмотра для различного понимания. Первый просмотр видео - без субтитров, с целью подтвердить или опровергнуть свои гипотезы из предпросмотрового этапа, определить основную идею и эмоциональный фон, общее настроение, отношение автора к теме, которое передается через выбор слов и манеру сообщения информации в видео, студенты учатся

анализировать не только содержание, но и характер, направленность, целевое назначение и использование образов. Итак, приведем примеры заданий данного этапа:

1) Watch the video once WITHOUT subtitles. Your goal is to get the general idea. Focus on the big picture, not every detail. After watching, complete the tasks below.

- look back at the predictions (hypotheses) you made before watching. Based on your first impression, which ones seem correct?

2) What is the one main idea @Our Changing Climate wants you to remember? Complete the sentence below in one or two sentences. Eg.: The main message of the video is that the price we pay for coffee...

...hides much larger environmental and social problems, ...should reflect the damage caused by its production, ...your own idea based on the video.

- analyse the tone

3) How would you describe the overall feeling or attitude of the video? Circle ONE or TWO words that best fit and give a brief reason: critical (pointing out faults and problems), persuasive (trying to convince you to change your view or actions), analytical (presenting facts and analysis clearly), alarmist (suggesting a serious problem that needs immediate action), solution-oriented (focusing on positive changes we can make), other

Eg.: I think this because the narrator's voice was _____, the music was _____, and the images showed _____.

Определив основную идею и эмоциональный фон, студенты готовы к просмотру видео с субтитрами, чтобы найти факты, которые формируют эту основную идею, фокус смещается на детали: хронологию событий, извлечение конкретных цифр, цитат, определений. Такие задания вырабатывают у студента критический навык конспектирования и анализа.

4) Watch the video a second time WITH subtitles. Identify and categorise the specific «costs» mentioned. Complete the table below with key phrases, facts, or numbers you hear. Based on the completed table, which «cost» do you think the video presents as the most severe or surprising? Why?

Таблица 3

Type of cost	What is the problem?	Key Evidence from the Video (Quote, Statistic, Example)
Environmental cost	deforestation, pollution, carbon footprint	
Human cost	low wages, poverty for farmers, working conditions	
Hidden economic cost	price gap, farmer vs. consumer	

5) Watch the relevant parts of the video again with subtitles. Complete the tasks below. Fill in the blanks with specific details from the video.

1. The presenter argues that cheap coffee is possible because the _____ are not included in the price.

2. The video is critical of conventional coffee farming because it relies on _____.

3. The video suggests that the real solution involves:

a) Buying coffee that is _____ and _____.

b) Supporting policies or certifications that ensure _____.

6) Find and write down the exact figures mentioned. Why are they used?

1. _____ % of coffee farmers live below the poverty line.

2. Producing one kilogram of coffee can require up to _____ liters of water.

3. _____ hectares of forest are lost each year due to coffee expansion.

Такие задания являются подготовкой к следующему этапу работы с видео, **постпросмотровому** - Post-Watching, который включает рефлекссию, анализ, критическое осмысление и интеграцию новых языковых единиц в активную речь.

Приведем примеры заданий постпросмотровой фазы.

1) *Дискуссионный клуб The 5-Why discussion circle*. Целью данного задания является углубление понимания причинно-следственных связей, затронутых в видео, и развитие навыков последовательной аргументации на английском. В группах по 3-4 человека студенты задают друг другу вопросы «Почему?», углубляясь в суть проблемы, тренирует спонтанную речь и умение строить логическую цепочку на иностранном языке.

Person A: Why is cheap coffee a problem?

Person B: Because it often relies on unfair wages for farmers. Why are farmers paid so little?

Person C: Because they have little bargaining power in a global supply chain. Why ...

2) *Письменная рефлексия Letter to Your Future Self*. Цель данного задания связать содержание видео с личным опытом и поведением, способствуя долгосрочному запоминанию лексики и концепций. Студенты пишут короткое письмо (10-12 предложений) себе в будущее, используя ключевую лексику, интегрируя новую лексику в личный контекст, что улучшает запоминание. Развивает навыки письма и саморефлексии на английском.

3) *Творческий проект «Design a conscious coffee campaign»*. Цель данного задания применить полученные знания в практическом, творческом ключе, синтезируя информацию из видео.

Студенты создают кампанию для «идеального» кофейного бренда, который решает проблемы из видео, придумывают название бренда и слоган, формулирует 3 ключевых обещаний потребителю на основе видео (e.g., 1. We protect rainforests. 2. We ensure food security for families etc.) и презентуют свой бренд за 1 минуту. Это задание требует глубокого понимания проблемы, креативности, умения кратко и убедительно излагать мысли на английском, а также командной работы.

Таким образом, выполняя задания послепросмотрового этапа студенты переходят от роли зрителя к роли критика, аналитика и создателя контента на английском языке. Новая лексика и грамматические конструкции извлекаются из пассивной памяти и используются в коммуникации. Дискуссионные и творческие задания делают изучение языка релевантным и значимым для студента, повышая внутреннюю мотивацию.

Рассмотрим синтез лингвистических и педагогических теорий на примере реализации модуля «FOOD: Ethics, Trends, and Culture». Итак, на предпросмотровом этапе студенты не просто учат слова fair trade или carbon footprint. Они рассматривают семантическое поле ETHICAL FOOD (этичная еда), на этапе просмотра видео, изучают не учебный материал, а аутентичный материал от создателей научпоп-контента, журналистов. Анализируя его, студенты не учат английский, а участвуют в обсуждении глобальной проблемы, используя язык как инструмент. Язык изучается не ради самого языка, а как средство для ситуативной, осмысленной деятельности в конкретном социально-культурном контексте (в данном модуле, в контексте экологического активизма и критического потребления). Задания выходят далеко за рамки анализа речи. Студенты анализируют аудиальный, визуальный ряд, инфографику и влияние на восприятие аргумента. Курс учит не просто слушать английскую речь, а критически «читать» сложный мультимодальный текст — ключевой навык медиаграмотности в XXI веке.

Обучение происходит в зоне ближайшего развития (далее ЗБР) с помощью более компетентных других. Роль «более компетентных других» принадлежит автору видео (@Our Changing Climate), который моделирует сложные аргументы и язык аналитики; преподавателю, который структурирует деятельность через задания; а также одноклассникам - в парной и групповой работе. В процессе выполнения различных видов деятельности (дискуссионный круг «5 Why», проект «Design a conscious coffee campaign») на всех этапах работы с медиаконтентом реализуется «совместная работа». Студенты думают, спорят и работают вместе, используя английский как средство этого социального взаимодействия.

Выполняя индивидуальные задания (Letter to our future self) студент самостоятельно использует освоенные в коллективе концепции и языковые средства. таким образом ЗБР создается именно на стыке сложного аутентичного контента и поддержки в виде групповой работы. Обучение строится вокруг сложной, реальной проблемы. Студенты в течение продолжительного времени исследуют вопрос и создают конечный продукт, развивая навыки критического мышления, работы в команде и коммуникации. В течение урока студенты исследуют вопрос «What is the TRUE cost of the products we consume daily, and what can be done about it?», а выполняя послепросмотровые задания, мини-проекты, готовятся к финальному проекту модуля - созданию кампании по осознанному потреблению кофе «Design a conscious coffee campaign». Урок повторяет этапы проектно-ориентированного обучения - студент погружается в проблему на этапе предпросмотровых заданий, анализирует видео и исследует проблему на этапе просмотра и рефлексии, создавая свой проект на стадии послепросмотровых заданий. Однако отметим, отдельный урок не существует изолированно, а является модулем в большом проекте курса, где студент от анализа чужих медиапродуктов приходит к созданию своего собственного.

Таким образом, предложенная структура урока не просто использует элементы ситуационного обучения, мультимодальности, проектно-ориентированного обучения и социокультурного педагогического подхода, а демонстрирует их органичный синтез: технология ситуационного обучения задает контекст и аутентичность (реальная проблема, реальное медиа), мультимодальность определяет объект анализа и метод (работа со всеми слоями видео, а не только с текстом), социокультурный подход раскрывается через процесс и взаимодействие (коллаборация, работа в группе, поддержка, движение от социального к индивидуальному) и проектно-ориентированное обучение определяет цель и результат (ориентация на решение проблемы и создание продукта).

Итак, элективный курс «English through Mass Media» на примере конкретного урока доказывает, что является не набором разрозненных активностей, а целостной методической системой, построенной на передовых междисциплинарных научных основаниях. Это превращает изучение языка из учебной дисциплины в практику осмысленного, критического и созидательного участия в глобальном медиадискурсе.

Синтез современных педагогических теорий (ситуационного обучения, мультимодальности, социокультурного и проектного подходов) в структурированной работе с аутентичным медиаконтентом трансформирует процесс изучения иностранного языка. Студент становится активным участником образовательной экосистемы: от пассивного потребителя информации — к критическому обозревателю и создателю собственного продукта. Такой подход не только значительно повышает мотивацию и развивает комплекс языковых навыков, но и формирует ключевые надпрофессиональные (мягкие) компетенции — критическое мышление, медиаграмотность, креативность и способность работать в команде. Таким образом, курс служит успешным примером того, как образовательная модель, сфокусированная на студенте и построенная на актуальном цифровом контенте, может подготовить специалиста, способного решать сложные задачи в современном мире.

Литература

1. Abdulfattah, M. Multimodal Discourse Analysis: Media, modes and technologies // Journal of Sociolinguistics. - 2005. - №9 (4). p. 602-618. DOI.10.1111/J.1360-6441.2005.00310.X.
2. Вартанова, Н.Г. Формирование исследовательской компетенции обучающихся по индивидуальной образовательной траектории с применением средств проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. - 2025. - № 8(4). С.40. -DOI.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-40-53. -EDN: SFCYKD.

3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М.Г. Ярошевского. -М.: Педагогика, -1984. -400 с. (Акад. пед. наук СССР).

4. Девдариани, Н.В., Рубцова, Е.В. Роль аутентичных видеоматериалов в обучении восприятию текста на слух // АНИ: педагогика и психология. - 2021. - №1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-autentichnyh-videomaterialov-v-obuchenii-vospriyatiyu-teksta-na-sluh> (дата обращения: 03.02.2026).

5. Emirilyasova, S.S. Teaching foreign language to law students via video content // Современное педагогическое образование. - 2023. - №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-foreign-language-to-law-students-via-video-content> (дата обращения: 03.02.2026).

6. Kress, G., van Leeuwen, T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. – London: Arnold Publishers. - 2001. –vii, - 142 p.

7. Кошелева, Ю.П. Наследие Л. С. Выготского в зарубежной психологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. - 2016. - №1. (763). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nasledie-l-s-vygotskogo-v-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 04.02.2026).

8. Lave, J., Wenger, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.-1991. DOI.10.1017/CBO9780511815355.

9. Новикова, Н. Н. Проектная работа на занятиях по иностранному языку как важный шаг к учебной автономии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2019. - 25(2). С.163. - DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-2-163-167 .

10. Осадченко, И.И. Ключевые понятия технологии ситуационного обучения в подготовке будущих учителей // Научен вектор на Балканите. - 2019. -№1(3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-ponyatiya-tehnologii-situatsionnogo-obucheniya-v-podgotovke-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 03.02.2026).

11. Sincero, S.M. Social Development Theory // URL: <https://explorable.com/social-development-theory> (accessed: 03.02.2026).

12. Terantino, J. M. Emerging Technologies YouTube for Foreign Languages: You Have to See This Video // Language Learning and Technology, 15, pp.10-16.

13. Худяков, Р. В., Храмей, И. С. Мультимодальное обучение: возможности и перспектива // Педагогикалык ғылым және практика. Педагогическая наука и практика. - 2024. - №1(43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnoe-obuchenie-vozmozhnosti-i-perspektiva> (дата обращения: 03.02.2026).

Synthesis of Pedagogical Approaches in the Elective Course "English through Mass Media": A Case Study of the Implementation of an Individualized Educational Trajectory

Vartanova N.G.

Don State Technical University

The article analyses the practical experience of implementing the elective course «English through Mass Media» as part of Don State Technical University's «T-University» educational project, in which the individual educational path is a key element. The study focuses on integrating the innovative «Living Language via YouTube» methodology using the «FOOD: Ethics, Trends and Culture». It examines the structure of the lesson in detail (Pre-Watching, While-Watching and Post-Watching) using authentic video content, such as the analytical video 'The true cost of coffee', and reveals specific tasks for developing lexical skills, listening comprehension and media literacy. The course's theoretical basis is a synthesis of modern pedagogical approaches, including situational learning, the principle of multimodality, sociocultural theory and project-based learning. The article demonstrates that the proposed model transforms language learning from a goal into a means while simultaneously implementing the principles of the individual educational trajectory and developing the unique interdisciplinary competencies in students that are in demand in the modern labour market.

Keywords: individual educational trajectory, situational learning technologies, multimodality in learning, project-based learning, sociocultural pedagogical approach, language learning via YouTube

References

1. Abdulfattah, M. Multimodal Discourse Analysis: Media, modes and technologies // Journal of Sociolinguistics. - 2005. - №9 (4). P. 602-618. DOI.10.1111/J.1360-6441.2005.00310.X.
2. Vartanova, N. G. Formation of Research Competence of Students Following an Individual Educational Trajectory Using Project Activities in the Process of Learning a Foreign Language. Innovative science: psychology, pedagogy, defectology // - 2025. - № 8(4). P. 40. - DOI.org/10.23947/2658-7165-2025-8-4-40-53. - EDN: SFCYKD.
3. Vygotsky, L. S. Collected works: in 6th volumes. V.6. Scientific Community/edited by M.G. Yaroshevsky. - M.: Pedagogy, -1984. -400 S. (Acad. PED. Sciences USSR).
4. Devdariani, N. V., Rubtsova, E. V. The role of authentic video materials in the training of teachers // ANI: Pedagogy and psychology. - 2021. - №1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-autentichnyh-videomaterialov-v-obuchenii-vospriyatiyu-teksta-na-sluh> (accessed: 03.02.2026).
5. Emirilyasova, S.S. Teaching foreign language to law students via video content //Modern pedagogical education. - 2023. - № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-foreign-language-to-law-students-via-video-content> (accessed: 03.02.2026).
6. Kosheleva, Yu.P. The legacy of L. S. Vygotsky in foreign psychology // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2016. No. 1 (763). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nasledie-l-s-vygotskogo-v-zarubezhnoy-psihologii> (accessed: 02/04/2026).
7. Kress, G., van Leeuwen, T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. – London: Arnold Publishers. - 2001. –vii, - 142 p.
8. Lave, J., Wenger, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.- 1991. DOI.10.1017/CBO9780511815355.
9. Novikova, N. N. Project work on employment in foreign language as an important part for academic autonomy // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2019. - 25(2). P. 163. - DOI 10.34216/2073-1426-2019-25-2-163-167.
10. Osadchenko, I. I. Key concepts of situational learning technology in the training of future teachers // Scientific vector of the Balkans. - 2019. -№1(3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-ponyatiya-tehnologii-situatsionnogo-obucheniya-v-podgotovke-buduschih-uchiteley> (accessed: 03.02.2026).
11. Sincero, S.M. Social Development Theory // URL: <https://explorable.com/social-development-theory> (accessed: 03.02.2026).
12. Terantino, J. M. Emerging Technologies YouTube for Foreign Languages: You Have to See This Video // Language Learning and Technology, 15, pp.10-16.
13. Khudyakov, R. V., Khramey, I. S. Multimodal education: opportunities and prospects // Pedagogical science and practice. - 2024. - №1(43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnoe-obuchenie-vozmozhnosti-i-perspektiva> (accessed: 03.02.2026).

Возможности использования искусственного интеллекта при обучении аудированию в курсе иностранного языка профессионального общения в сфере экономической безопасности

Гаврилова Елена Анатольевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Gavrilova.EA@rea.ru

Терехова Юлия Зиновьевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Terekhova.UZ@rea.ru

В статье анализируются особенности применения искусственного интеллекта при обучении аудированию в курсе иностранного языка профессионального общения в сфере экономической безопасности. На основе проведенного исследования делается вывод, что искусственные нейросети являются одним из наиболее эффективных методов генерации кастомизированного под цели и задачи конкретного занятия иноязычного профессионального контента, а также сопутствующих контрольно-измерительных материалов для оценки качества понимания прослушанного материала. Интегрирование нейросетей в учебный процесс оптимизирует труд преподавателя, устраняет имеющийся дефицит заданий для понимания профессионально-ориентированных текстов на слух, делает занятия более динамичными и повышает коммуникативные компетенции студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, аудирование, вуз, экономическая безопасность

Актуальность исследования

Актуальность исследования обусловлена методологической значимостью уточнения фундаментальных принципов цифровой лингводидактики и интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс формирования таких аудитивных компетенций как полное улавливание имплицитного и эксплицитного содержания в спонтанной речи с вариациями темпа, интонации и диалектов в процессе профильной иноязычной компетенции обучающихся с использованием ИИ-ресурсов. [2]

Современные информационно-коммуникационные технологии привели к революционным изменениям во всех аспектах жизни современного общества, а также в ожиданиях относительно того, чему должны научиться студенты, чтобы успешно функционировать в мире постоянно эволюционирующих новых технологий. Не вызывает сомнения, что в своей будущей профессиональной деятельности выпускникам придется не только использовать разнообразные цифровые инструменты для выполнения своей работы, но и ориентироваться в больших объемах информации в цифровом формате не только на родном, но и на иностранном, чаще всего английском, языке. В связи с этим, перед современным преподавателем иностранного языка профессионального общения стоит комплексная задача по развития лингво-профессиональных компетенций студентов при одновременном обучении работе с цифровыми средствами и нейросетями.

Обучение аудированию в профессиональном общении на иностранном языке представляет определенные трудности для студентов неязыковых вузов, где традиционные методы, такие как прослушивание аудиозаписей, часто недостаточно адаптированы к индивидуальным нуждам и сценариям профессиональных реалий будущих выпускников.

Цель настоящей статьи — проанализировать причины и последствия этого дефицита, а также предложить пути оптимизации.

Материалом для исследования послужили вузовские программы последнего поколения, где отражены требования к овладению иностранным языком, в том числе для профессионального общения, отечественные и зарубежные учебные пособия по иностранному языку для направления подготовки «Экономическая безопасность», а также нейросети для создания текстов и их озвучки.

Теоретическую базу исследования составили работы, посвященные изучению потенциала нейросетей и искусственного интеллекта для повышения эффективности преподавания и улучшения качества обучения иностранному языку в вузе. [1, 3, 8, 11]

Методы

Методологическую основу исследования составляет комплексный подход. В процессе проведения исследования наряду с теоретическими методами системного анализа, сравнения и обобщения результатов, использовались эмпирические и экспериментальные методы.

Результаты и обсуждение

Недостаток заданий на аудирование в сфере экономической безопасности в традиционных учебных пособиях

Экономическая безопасность государства и бизнеса становится ключевым фактором устойчивого развития в быстро меняющемся современном мире. Это понятие охватывает защиту от финансовых угроз, кибератак, коррупции, промышленного

шпионажа и т.д., требуя от специалистов глубоких знаний во многих отраслях и продвинутых навыков анализа информации. В контексте профессиональной подготовки кадров особую роль играет изучение иностранных языков, поскольку глобализация и лавинообразное развитие технологий делает актуальным доступ к огромному количеству международных источников в сфере экономики и предпринимательства.

Однако традиционные учебные пособия по английскому языку для экономистов и специалистов по безопасности демонстрируют системный дефицит заданий на аудирование. Навык восприятия устной речи на слух критически важен для реальной профессиональной деятельности, где 70–80% информации передается устно в процессе деловых переговоров, видеоконференций, личных встреч и общения по телефону. Недостаток, а зачастую и полное отсутствие таких заданий в традиционных учебных пособиях приводит к разрыву между учебным процессом и практикой, что снижает компетентность будущих специалистов.

Многие традиционные учебники по профессиональному иностранному языку ориентированы преимущественно развитие навыков чтения и письменной речи. В среднем, в пособиях по экономической безопасности на иностранном языке доля аудио-материалов составляет не более 10–15% от общего объема, а в некоторых они вообще отсутствуют.

Основными причинами такого дефицита являются недостаток аутентичных материалов по нужной тематике, ограниченное разнообразие заданий, и зачастую игнорирование специфики данной сферы. В результате исследования 48 студентов РЭУ им. Г.В. Плеханова было выявлено, что около половины (52 %) участвовавших в опросе испытывают трудности в распознавании устной речи по теме профессионального общения даже на скорости 120–150 слов/мин.

Статистический анализ учебных пособий подтверждает проблему. В таблице 1 приведены данные по распределению заданий в 4 типичных зарубежных и одном русскоязычном пособии.

Таблица 1
Распределение заданий в пособиях.

Пособие	Объем заданий на аудирование (%) к общему объему заданий (100 %)	Темы по экономической безопасности (%)
Market Leader (Adv)	15	2
English for Economics	12	0
Business Result (Upper)	16	5
International Express	10	0
Английский язык. Экономическая безопасность [7]	10	100

Причины дефицита коренятся в методологическом подходе трех предыдущих десятилетий 1990–2010-х: фокус на грамматике и лексике, где задания на аудирование часто рассматривались как дополняющий компонент учебно-методического комплекса. Но ввиду того, что издатели вынуждены экономить на лицензиях аутентичных аудио-материалов, цифровизация 2020-х также не сильно изменила ситуацию.

Специфика англоязычных текстов для аудирования в сфере экономической безопасности

Специфика аудирования англоязычных текстов в сфере экономической безопасности характеризуется высокой плотностью специализированной терминологии («financial audit», «risk mitigation», «compliance», «insider dealing»), скоростью речи носителей (150–180 слов/мин), редукции форм («gonna» вместо «going to»), частыми аббревиатурами, интонационными акцентами на ключевых терминах и контекстной зависимостью, требующих от слушателя специализированных навыков восприятия. Кроме того, англоязычные тексты по экономической безопасности отличаются наличием трудно воспринимаемых на слух номинативных конструкций и форм страдательного залога («Assets were seized under new regulations»), а фонетическая специфика включает аффрикаты (/tʃ/, /dʒ/ в

«sanctions», «judge») и дифтонги, часто редуцируемые в связной речи, что провоцирует ошибки у русскоязычных слушателей из-за интерференции (например, замена /θ/ на /s/ в слове «threat»). И ввиду того что такие сообщения часто включают отчеты о рисках, незаконной деятельности, аудитах и киберпреступлениях, точное понимание может быть чрезвычайно важным для принятия профессиональных решений.

Также наблюдения показывают, что в экономической безопасности аудирование осложнено интердисциплинарностью, т.к. тексты сочетают экономику, финансы, право и кибербезопасность, требуя наличия обширных фоновых знаний и разностороннего словарного запаса для лучшего понимания.

Недостаток аудирования по специальности имеет негативные последствия для лингво-профессиональной подготовки будущих специалистов и создает когнитивный разрыв, что является критичным в сфере экономической безопасности, особенно когда речь идет о трансграничных операциях, т.к. аналитик должен в режиме реального времени оперативно воспринимать и обрабатывать обмен устными сообщениями между российскими и зарубежными партнерами. В результате опроса бывших выпускников можно сделать вывод, что недостаточная сформированность навыков восприятия профессионально-ориентированной иноязычной речи на слух приводит к таким трудностям в их работе как:

- снижению коммуникативной компетенции;
- рискам в практике и неверному пониманию устных инструкций;
- усилению языкового барьера в применении инструментов цифровизации.

Результаты и обсуждение

Таким образом, для устранения отмеченного дефицита аутентичных материалов для понимания на слух, практикующие преподаватели иностранного языка профессионального общения в сфере экономической безопасности постоянно сталкиваются с необходимостью внедрения в учебный процесс новых передовых методов. И в данной ситуации искусственный интеллект является оптимальным инструментом, позволяющим генерировать разнообразные гибридные модели, предлагая разнообразные инструменты для насыщения учебного процесса аутентичными эпизодами для аудирования по любой теме, позволяющими сопровождать тексты из учебных пособий релевантными и разнообразными заданиями.

В результате проведенного эксперимента в РЭУ им. Г.В. Плеханова, была разработана и апробирована следующая методика по использованию ИИ для создания эксклюзивных заданий на восприятие устной речи по теме занятия:

Этап 1. Генерация аудиоконтента. Например, вы даете ИИ задание такого типа (на английском языке): Придумать диалог между двумя экспертами по экономической безопасности, обсуждающими потенциальную угрозу утечки корпоративных данных, продолжительностью 2 минуты и сгенерировать к нему упражнения на понимание в форматах gap-filling, multiple-choice, true or false, comprehension questions, open-ended questions и др. При необходимости можно задать требуемый уровень владения английским языком (например, B1 или B2), а также попросить включить в диалог определенную лексику по теме (например, insider trading, money laundering и др.)

Для этой цели подходят такие нейросети как **TeachMate.AI**, **Ujeen**, **Eduaide.AI**, **Easy Writer**, **WriteSonic**, **To-Teach.ai** и другие.

Этап 2. Преподаватель проверяет соответствие сгенерированного нейросетью продукта поставленной задаче на предмет отсутствия фактических, грамматических и лексических ошибок и при необходимости корректирует его.

Этап 3. Озвучка с вариациями произношения (британский или американский) и темпа в зависимости от уровня группы.

Такие сервисы как Google AI Studio, Zvukogram, ElevenLabs, NaturalReader, PlayHT, Robivox, Apihost, Genny

LOVO AI, и другие позволяют реалистично озвучивать тексты мужскими и женскими голосами с соответствующими голосами и эмоциями с естественными паузами и ритмом.

Этап 4. Преаудирование (активация лексики сгенерированной ИИ, объяснение новой лексики).

Этап 5. Прослушивание диалога или монолога на занятии.

Этап 6. Пост-аудирование, проверка понимания и анализ ошибок с ИИ-чатом.

Искусственный интеллект может генерировать аудиотексты на иностранном языке по любым темам, связанным с экономической безопасностью, и создавать интерактивные задания для аудирования. Для иллюстрации приведем пример диалога для уровня B1 продолжительностью 2 минуты, сгенерированного нейросетью по теме «Выявление случаев корпоративного мошенничества».

Economic Security Case: Detecting Corporate Fraud

Anna: Hi, Mark. Have you seen the latest report on ABC company? Their sales jumped 50% last quarter, but profits stayed flat. That's suspicious.

Mark: Yes, Anna. I noticed that too. Maybe they're inflating sales figures. Remember the recent scandal in our XYZ company? Some organizations still use fake invoices to show more revenue.

Anna: Exactly. Let's check their cash flow. If sales are up but cash isn't, it could be fraud. Also, their CEO bought a new yacht recently. Insider trading?

Mark: Good point. We should look at the supplier payments. Last year, they paid a shell company 20 million. No real products delivered. Classic money laundering.

Anna: Right. I recommend auditing their accounts immediately. Alert the board and regulators if we find evidence.

Mark: Agreed. We'll prepare a report by Friday. Team meeting tomorrow at 9 a.m.?

Anna: Perfect. Thanks, Mark.

Comprehension Tasks

Answer these questions based on the dialogue (B1 level: multiple choice, true/false, short answer).

1. Multiple choice: Why does Anna think ABC's sales are suspicious? a) Profits increased too. b) Sales jumped but profits didn't. c) The CEO sold shares.

2. True or False: Mark mentions the XYZ scandal as an example of real sales growth. (True/False)

3. Short answer: What did ABC pay a shell company last year? (1-2 words)

4. Inference: What do the experts plan to do next?

5. Vocabulary match: Match the words to their meanings.

1. inflating	a) Fake business with no real activity.
2. shell company	b) Making numbers bigger than they are.

Answer key (for teachers/users):

- b
- False (it's an example of fraud)
- 20 million
- Audit accounts / prepare report / team meeting (or similar)
- inflating - b; shell company - a

Ниже приведены образцы несколько коротких заданий на английском языке, созданных с использованием таких ИИ-инструментов как ChatGPT и TTS-сервисов для озвучки, и заданий к ним.

Задание 1: Выявление угроз

Прослушайте аудиотекст (1-2 минуты) на тему мошенничества в финансовом секторе. Выделите и запишите 3 ключевые угрозы, упомянутые в тексте.

Аудиотекст «In today's digital economy, economic security faces new challenges from cyber fraud. Hackers use phishing emails to steal banking data, while insider threats involve employees leaking sensitive information for profit. AI systems help detect anomalies in transactions, preventing losses estimated at billions annually».

Задания для студентов:

- Перечислите угрозы (phishing, insider threats, anomalies).

- Объясните устно, как ИИ может предотвратить каждую из них.

Задание 2: Анализ рисков

Прослушайте подкаст (2 минуты) о роли ИИ в защите финансовых систем от отмывания денег. Ответьте на вопросы и обсудите их в группе.

Аудиотекст : «Artificial intelligence revolutionizes anti-money laundering efforts. Machine learning algorithms analyze transaction patterns in real-time, flagging suspicious activities like rapid fund transfers across borders. Banks using AI reduce false positives by 40%, enhancing economic security».

Задания для студентов:

- Какие транзакции считаются подозрительными?
- Как ИИ снижает операционные риски?
- Предложите свой пример применения ИИ в российской экономике.

Задание 3: Отмывание денег

Прослушайте аудиотекст (1,5 минуты) об отмывании денег и возможностях ИИ по их обнаружению.

Аудиотекст: «Money laundering threatens economic stability. Criminals use shell companies and cryptocurrencies to hide illicit funds. Regulators deploy AI algorithms to trace transactions across borders, identifying patterns invisible to humans».

Задания для студентов:

- Перечислите методы отмывания (shell companies, cryptocurrencies).
- Опишите преимущества AI для их отслеживания.
- Запишите свой план расследования подозрительной транзакции.

Задание 4: Инсайдерские угрозы

Аудиотекст (1 мин): «Insider threats pose significant risks to economic security. Disgruntled employees sell trade secrets or sabotage systems. Behavioral analytics powered by AI flags unusual access patterns, preventing data breaches».

Задания для студентов:

- Что такое insider threats? Приведите пример.
- Как AI выявляет риски (behavioral analytics)?
- Составьте чек-лист для проверки сотрудников.

Задание 5: Возможные угрозы для ИИ в сфере экономической безопасности.

Аудиотекст (1,5 мин): »AI enhances economic security through predictive analytics. It forecasts market manipulations and fraud using big data. However, AI itself can be hacked, requiring robust cybersecurity measures».

Задачи:

- Перечислите плюсы AI (predictive analytics, fraud detection).
- Укажите минус (AI hacking).
- Обсудите в группе: этические аспекты использования AI.

Проведенное исследование позволило обобщить преимущества ИИ над традиционными методами обучения аудированию по иностранному языку профессионального общения в конкретной сфере деятельности:

Таблица 2
Сравнение традиционных методов и ИИ-подходов.

Аспект	Традиционные методы	ИИ-подход
Персонализация	Общая группа	Индивидуальный уровень
Доступность	Ограниченные записи	Неограниченная генерация
Обратная связь	Задержанная	Реального времени
Мотивация	Низкая	Интерактивная иммерсия

Заключение

Таким образом, проведенное исследование подтверждает мнение других специалистов, что информационно-коммуникационные технологии и искусственный интеллект позволяют

компенсировать недостаток, а иногда и полное отсутствие заданий в учебных пособиях, предоставляя новые возможности для персонализации и интерактивности заданий при обучении аудированию на профильном иностранном языке в неязыковых вузах, тем самым повышая мотивацию и эффективность обучения студентов. [6, 10]

По данным исследования, внедрение ИИ в учебный процесс позволяет улучшить навыки аудирования на 25–30% за семестр, а 65 % студентов отмечают рост уверенности и демонстрируют улучшение в профессиональном дискурсе благодаря персонализированным заданиям. ИИ революционизирует обучение аудированию профессионального иностранного языка, обеспечивая персонализацию и релевантность. При грамотном внедрении технологии повышают компетенции студентов для глобального рынка, сохраняя центральную роль педагога. [2, 5, 9, 12]

Тем не менее, несмотря на очевидные преимущества использования нейросетей в процессе преподавания иностранного языка профессионального общения, необходимо отметить наличие некоторых негативных аспектов, включающих снижение роли преподавателя и проблемы достоверности генерируемого контента, требующего обязательной модерации. В этой связи важно отметить необходимость дальнейших исследований по долгосрочному эффекту использования искусственного интеллекта в различных иноязычных профессиональных дискурсах.

Литература

1. Аванесова Т.П., Фаттахова Н.А., Левчина И.Б. Технологии искусственного интеллекта в рамках изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Гуманитарные и социальные науки. 2025. Т. 111. № 4. С. 220–228.
2. Астафурова Т.Н. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта при формировании навыков иноязычного профильного аудирования. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 6 (199). С. 31–36.
3. Кештова О.К. Использование цифровых инструментов и нейросетей в преподавании иностранного языка для профессиональных целей на примере английского языка для студентов направления «Государственное и муниципальное управление». Современное профессиональное образование. 2025. № 2. С. 63–68.
4. Коротаева Н.Л. Искусственный интеллект как инновационный инструмент в обучении английскому языку студентов вузов. В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы восемнадцатой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2024. С. 185–192.
5. Кулаковская М.В. Применение искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе (на примере английского языка). В сборнике: Педагогика, психология, общество: от теории к практике. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 55–57.
6. Малышева К.М. Использование искусственного интеллекта при обучении аудированию на уроке иностранного языка в неязыковом вузе. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 4-2. С. 100–103.
7. Мельничук М.В., Ростовцева П.П., Авдийский В.И. Английский язык. Экономическая безопасность. (Бакалавриат). Учебник. КноРус, ISBN: 978-5-406-10611-2, 2023 г.
8. Мохова О.Л., Тростина К.В., Циколенко Л.И., Маршал Н.С. Цифровая трансформация процесса преподавания английского языка в неязыковых вузах: интеграционный потенциал педагогических инноваций. Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 206–219.

9. Прибыткова А.А., Рязанцева Т.Ю., Хаустов О.Н. Обучение студентов иноязычному общению посредством технологий искусственного интеллекта. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 94–106

10. Швайкина Н.С., Попель А.А. Роль информационно-коммуникационных технологий в развитии навыков аудирования студентов неязыкового профиля в техническом вузе. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20. № 2. С. 101–114.

11. Шебельская Э.Г., Маер В.В. Применение искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 76–81.

12. Юздова Л.П., Баландина И.Д., Москвитина Т.Н. Обучающий потенциал нейросетей и систем искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку в вузе. Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 6 (184). С. 262–290.

The Potential of Using Artificial Intelligence in Teaching Listening in a Foreign Language Course for Professional Communication in Economic Security

Gavrilova E.A., Terekhova Yu.Z.

Plekhanov Russian University of Economics

This article analyzes the specifics of using artificial intelligence in teaching listening in a foreign language course for professional communication in economic security. Based on the conducted research, it is concluded that artificial neural networks are one of the most effective methods for generating foreign language professional content customized for the goals and objectives of a specific lesson, as well as accompanying assessment materials for assessing the quality of listening comprehension. Integrating neural networks into the educational process optimizes teachers' work, eliminates the current shortage of tasks for understanding professionally-oriented texts by ear, makes classes more dynamic, and improves students' communicative skills.

Keywords: artificial intelligence, listening, university, economic security

References

1. Avanesova T.P., Fattakhova N.A., Levchina I.B. Artificial intelligence technologies in the framework of learning a foreign language in a non-linguistic university. Humanities and social sciences. 2025. Vol. 111. No. 4. pp. 220–228.
2. Astafurova T.N. Linguodidactic potential of artificial intelligence technologies in the formation of foreign language specialized listening skills. Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2025. No. 6 (199). pp. 31–36.
3. Keshnova O.K. The use of digital tools and neural networks in teaching a foreign language for professional purposes using the example of English for students of the direction "Public and municipal Management". Modern professional education. 2025. No. 2. pp. 63–68.
4. Korotaeva N.L. Artificial intelligence as an innovative tool in teaching English to university students. In the collection: Professional language education. Proceedings of the eighteenth International Scientific and Practical Conference. Nizhny Novgorod, 2024. pp. 185–192.
5. Kulakovskaya M.V. The use of artificial intelligence in teaching a foreign language in a non-linguistic university (using the example of English). In the collection: Pedagogy, psychology, society: from theory to practice. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Cheboksary, 2024. pp. 55–57.
6. Malysheva K.M. The use of artificial intelligence in teaching listening in a foreign language lesson in a non-linguistic university. Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2025. No. 4-2. pp. 100–103.
7. Melnichuk M.V., Rostovtseva P.P., Avdiyskiy V.I. English. Economic security. (Bachelor's degree). Textbook. KnoRus, ISBN: 978-5-406-10611-2, 2023
8. Mokhova O.L., Trostina K.V., Tsikolenko L.I., Marshal N.S. Digital transformation of the English language teaching process in non-linguistic universities: the integration potential of pedagogical innovations. Education management: theory and practice. 2025. No. 2-1. pp. 206–219.
9. Pribytkova A.A., Ryazantseva T.Yu., Khaustov O.N. Teaching students to communicate in a foreign language through artificial intelligence technologies. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2025. Vol. 30. No. 1. pp. 94–106
10. Shvaikina N.S., Popel A.A. The role of information and communication technologies in the development of listening skills of students of a non-linguistic professional in a technical university. Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2023. Vol. 20. No. 2. pp. 101–114.
11. Shchebelskaya E.G., Maer V.V. The use of artificial intelligence in teaching a foreign language in a non-linguistic university. The world of science, culture, and education. 2023. No. 5 (102). pp. 76–81.
12. Yuzdova L.P., Balandina I.D., Moskvitina T.N. The learning potential of neural networks and artificial intelligence systems in the process of teaching a foreign language at a university. Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2024. No. 6 (184). pp. 262–290.

Интегрированные технологические подходы к академическому успеху: мобильное обучение, социальные медиа и искусственный интеллект в образовании

Горобинский Леонид Викторович

Кандидат химических наук, доцент, кафедра инструментального и прикладного программного обеспечения, Институт информационных технологий, МИРЭА - Российский технологический университет, gorobinskiy@mirea.ru

В данном исследовании рассматривается влияние мобильного обучения, взаимодействия в социальных сетях и искусственного интеллекта на академическую успеваемость в высшем образовании, основываясь на теоретической модели, включающей повсеместный доступ, интерактивность, обмен информацией, совместное обучение, мотивацию, персонализированное обучение, поддержку студентов и автоматизацию. Результаты исследования показывают, что повсеместный доступ и интерактивность значительно улучшают мобильное обучение. В то время как обмен информацией и мотивация положительно влияют на вовлеченность в социальные сети, совместное обучение не оказывает значительного влияния. Однако персонализированное обучение и поддержка студентов положительно влияют на технологии искусственного интеллекта, а автоматизация ещё больше повышает её эффективность. Исследование подчёркивает необходимость многомерного подхода к интеграции мобильного обучения, искусственного интеллекта и социальных медиа, способствующего персонализированной и адаптивной образовательной среде.

Ключевые слова: адаптивная образовательная среда, интерактивность, обмен информацией, совместное обучение, мотивация, персонализированное обучение

Введение

По мере роста зависимости от социальных сетей и искусственного интеллекта (ИИ) эти технологии значительно меняют способы нашего общения, коммуникации и получения информации [1]. Это изменение особенно важно для молодого поколения, для которого социальные сети и искусственный интеллект теперь являются неотъемлемой частью повседневной жизни и образования. Эти технологии также влияют на академическую успеваемость и психическое благополучие учащихся.

Высшее образование претерпело значительные изменения благодаря преобразующему влиянию технологических достижений в XXI веке. Развитие технологий позволяют записанным видео лекциям конкурировать с лекциями в присутствии человека [2]. Записанные видео лекции можно воспроизводить и на мобильных устройствах. Поскольку мобильные устройства стали повсеместными, обучение с использованием мобильных технологий позволяет учащимся получать доступ к образовательному контенту в удобное для них время, способствуя более персонализированному обучению. Эта гибкость не только поддерживает индивидуальный темп обучения студентов, но и способствует активному обучению, обеспечивая мгновенный доступ к цифровым ресурсам.

Кроме того, обучение с использованием мобильных технологий способствует бесшовной коммуникации между студентами и преподавателями, тем самым поддерживая среды совместного обучения, что в конечном итоге может повысить академические успеваемости. Интеграция мобильных телефонов и доступа в интернет привела к широкому использованию мобильного обучения в образовательных учреждениях. Обучение с использованием мобильных технологий обеспечивает гибкость, оперативность и персонализацию. Это связано с образовательной практикой использования мобильных устройств в академических целях. Технологии и искусственный интеллект (ИИ) становятся важными компонентами образования. Платформы, такие как инструменты на базе ИИ, демонстрируют потенциал внедрения ИИ в учебные среды, способствуя активному и отзывчивому образовательному опыту.

Рост социальных сетей ещё больше произвел революцию в коммуникации между студентами университетов, предоставив новые возможности для совместного обучения, взаимодействия со сверстниками и доступа к разнообразным ресурсам. Социальные сети вышли за рамки своей первоначальной социальной функции и стали важным образовательным ресурсом, позволяющим распространять знания, проводить групповые обсуждения и координировать учебу. Социальные сети, теперь предоставляют студентам возможность участвовать в совместном обучении, участвовать в академических дискуссиях и получать доступ к широкому спектру образовательных ресурсов. Эти платформы способствуют обучению между сверстниками, предоставляя пространство для обмена информацией, разъяснения концепций и работы над групповыми проектами. Исследования показали, что интеграция социальных сетей в образование может повысить вовлечённость учащихся, способствовать критическому мышлению и улучшать академические результаты. Исследования выявили положительную связь между использованием социальных сетей в образовательных целях и повышением академической успеваемости. Интерактивный характер социальных сетей создаёт увлекательную учебную

среду, где студенты могут делиться инсайтами, прояснять сомнения и совместно работать над академическими проектами в реальном времени.

Технологии ИИ, особенно передовые инструменты ИИ, выделяются в сфере высшего образования. Возможности обработки естественного языка ИИ обеспечивают мгновенный доступ к информации и уточнению по различным вопросам. Кроме того, ИИ может моделировать взаимодействие учителя и учеников, повышая вовлечённость и эффективность обучения. Его адаптивность и оперативная реакция в реальном времени способствуют быстрому пониманию учениками и преодолению пробелов в знаниях, делая его ценным ресурсом для самостоятельного обучения. Инструменты на базе искусственного интеллекта, обеспечивают студентам немедленный доступ к информации, обратной связи в реальном времени и академической поддержке, моделируют интерактивные учебные среды и способствуют самостоятельному обучению. Благодаря способности обрабатывать естественный язык и предоставлять обратную связь в реальном времени, ИИ помогает преодолевать пробелы в знаниях и улучшать понимание студентами сложных тем. Кроме того, инструменты ИИ интегрируются в образовательные практики для поддержки персонализированного обучения, что повышает как эффективность, так и результативность процесса обучения [3].

Обзор литературы

А. Мобильное обучение

Мобильное обучение определяется как использование мобильных устройств, таких как смартфоны и планшеты, для доступа к образовательному контенту. Значимость обучения возросла благодаря гибкости, удовлетворении потребности современного обучающегося в доступности и удобстве. Доступность заключается в возможности учащимся учиться в любое время и в любом месте, поддерживая самостоятельное и интерактивное обучение, повышающее вовлечённость студентов и академическую успеваемость.

Значение обучения с использованием мобильных технологий заключается в его потенциале преобразовывать традиционные образовательные парадигмы. Исследования подтверждают широкое распространение мобильных устройств для создания персонализированных и адаптивных учебных сред. Дополнительно подчёркивается положительное влияние обучения с использованием мобильных технологий на академические результаты, отмечая его способность предоставлять индивидуальные образовательные впечатления, соответствующие индивидуальным потребностям учеников.

Однако крайне важно признать возможные недостатки, связанные с обучением с использованием мобильных технологий. Мобильные устройства, несмотря на свою гибкость, могут служить постоянными отвлекающими факторами, мешая осмысленному и сфокусированному обучению. Кроме того, эффективность обучения с использованием мобильных технологий тесно связана с качеством образовательного содержания и используемых педагогических стратегий. Простое перенос традиционных образовательных материалов на мобильные платформы не гарантирует повышения академической успеваемости. Преимущества обучения с использованием мобильных технологий могут быть скомпрометированы недостаточным дизайном обучения, что приведёт к неэффективной доставке контента и низкой вовлечённости пользователей.

Можно утверждать, что, хотя обучение с использованием мобильных технологий и социальные сети открывают новые возможности для обогащения академического опыта студентов университетов, их влияние на академическую успеваемость различается. Хотя цифровые инструменты имеют потенциал значительно повысить академические результаты, их эффективное использование требует тщательной оценки и стратегического планирования. В современной образовательной среде наблюдается всё большее сближение между традицион-

ными и цифровыми методами обучения. Следовательно, студенты и образовательные учреждения должны умело использовать эти ресурсы для улучшения образовательного опыта, а не для его качества.

В. Взаимодействие с социальными сетями

Значение взаимодействия в социальных сетях в образовании хорошо задокументировано. Платформы социальных сетей позволяют студентам участвовать в групповых обсуждениях, делиться ресурсами и координировать учебные мероприятия, тем самым улучшая их учебный опыт. Активное участие в социальных сетях в образовательных целях приводит к улучшению академической успеваемости. Взаимодействие в социальных сетях позволяет студентам получать доступ к разным взглядам, проявлять критическое мышление и развивать навыки цифровой грамотности, необходимые для XXI века.

Учащиеся, взаимодействующие с образовательным контентом на платформах социальных сетей, демонстрируют более высокие академические достижения благодаря совместному и интерактивному характеру этих платформ. Социальные сети способствуют чувству общности среди студентов, способствуя поддержке сверстников и мотивации. Взаимодействие в социальных сетях играет жизненно важную роль в современном образовании, способствуя совместному обучению, повышая вовлечённость учеников и повышая академические успеваемости через интерактивные и ориентированные на сообщество образовательные процессы.

С. Технологии искусственного интеллекта (ИИ)

Технологии ИИ, особенно такие инструменты, представляют собой значительный прорыв в образовательных технологиях [4]. Платформы на базе ИИ предлагают динамичный и отзывчивый образовательный опыт, обеспечивая мгновенный доступ к информации, персонализированную обратную связь и индивидуальные учебные маршруты.

Инструменты искусственного интеллекта, такие как интеллектуальные системы репетиторства и адаптивные образовательные платформы, могут анализировать данные о результатах учащихся, предлагая индивидуальные образовательные возможности, учитывающие индивидуальные потребности. Персонализированные учебные системы, управляемые ИИ, улучшают вовлечённость учащихся и академическую успеваемость, адаптируя учебный контент на основе данных в реальном времени. Кроме того, ИИ-чат-боты и виртуальные ассистенты обеспечивают круглосуточную поддержку, отвечая на запросы и предоставляя советы.

В заключение, способность технологии ИИ предоставлять персонализированный, адаптивный и отзывчивый образовательный опыт делает её ценным активом современного образования, значительно повышая вовлечённость учащихся, эффективность обучения и академические результаты.

Теоретическая модель

Теоретическая модель этого исследования основана на интеграции мобильного обучения, взаимодействия в социальных сетях и технологий искусственного интеллекта для изучения их совокупного влияния на академические успеваемости в высшем образовании. Эта модель разработана на основе устоявшихся теорий и эмпирических результатов из существующей литературы, с целью предоставить более продвинутую основу для понимания того, как эти технологии взаимодействуют с целью повышения академического успеха.

А. Повсеместный доступ и мобильное обучение

Термин «вездесущий» в контексте образования относится к повсеместной доступности и достижимости образовательных ресурсов, обеспечиваемых технологическими достижениями, особенно мобильными устройствами. Эта вездесущность позволяет учащимся взаимодействовать с образовательным контентом в различных условиях и ситуациях. Исследования подчеркнули вездесущую природу мобильного обучения, акцентируя его способность предоставлять образовательные материалы в соответствии с потребностями и графиком учащихся как

на кампусе, так и за его пределами. Повсеместный доступ к образовательному контенту является отличительной чертой мобильного обучения, позволяя учащимся взаимодействовать с учебными материалами независимо от их физического местоположения. Мобильные телефоны и доступ к интернету демократизировали образование, устранили географические барьеры и предоставили студентам новые возможности для самостоятельного обучения. Повсеместная доступность мобильных устройств способствует непрерывным возможностям обучения, что значительно повышает вовлеченность и академическую успеваемость студентов. Постоянная связь, обеспечиваемая мобильным устройствам возможность учащимся интегрировать обучение в свою повседневную рутину, улучшая общий опыт обучения.

В. Интерактивность

Интерактивность в образовании относится к степени вовлеченности и взаимодействия между учащимися и учебными материалами или преподавателями. В контексте мобильного обучения интерактивность реализуется через такие функции, как викторины, симуляции и мультимедийный контент, которые поощряют активное участие и улучшают результаты обучения. Исследования показывают, что интерактивные мобильные учебные среды способствуют самостоятельному обучению и улучшают понимание и запоминание информации.

Интерактивность — ещё одна ключевая особенность обучения с использованием мобильных технологий, способствующая активному вовлечению и сотрудничеству между учащимися. Интерактивные элементы, такие как викторины, симуляции и мультимедийный контент, повышают вовлеченность и понимание учащихся, что приводит к более значимому обучению. Кроме того, интерактивные механизмы обратной связи способствуют самооценке и рефлексии, способствуя постоянному улучшению учебных результатов. Интерактивные функции, такие как викторины, дискуссионные форумы и обратная связь в реальном времени, значительно повышают мотивацию учеников и результаты обучения. Дополнительно подтвердив это, показав, что интерактивные мобильные образовательные приложения способствуют более высокому уровню удовлетворенности студентов и академическим достижениям по сравнению с традиционными методами обучения.

С. Обмен информацией и взаимодействие с социальными сетями

Обмен информацией включает распространение и обмен знаниями, ресурсами и идеями между учащимися в образовательных сообществах. В цифровую эпоху обмен информацией осуществляется через различные каналы, включая социальные сети, онлайн-форумы и совместные образовательные среды. Исследования показывают, что эффективный обмен информацией способствует совместному обучению, формирует чувство общности среди учащихся и обогащает учебный процесс. Платформы социальных сетей служат виртуальными центрами распространения информации, предоставляя учащимся доступ к богатому объёму образовательных ресурсов и инсайтов от сверстников, педагогов и экспертов. Через такие платформы, как VK, Mail.ru, Одноклассники, Телеграмм, МАХ, учащиеся могут делиться статьями, видео и учебными материалами, обогащая свой учебный опыт и расширяя горизонты знаний. Исследования показали, что обмен информацией является значимым предиктором вовлеченности в социальные сети. Студенты, которые активно делятся академическим контентом через социальные сети демонстрируют более высокий уровень вовлеченности и сотрудничества. Обмен информацией на платформах вроде Телеграмм, МАХ усиливает у студентов чувство общности и принадлежности, что, в свою очередь, способствует активному участию и вовлечению в учебные мероприятия.

Д. Совместное обучение и взаимодействие с социальными сетями

Совместное обучение — это методы обучения, способствующие сотрудничеству, командной работе и взаимодействию со

сверстниками между учащимися для достижения общих учебных целей. В мобильных образовательных средах совместное обучение может включать групповые проекты, обсуждения и задачи по решению проблем, реализуемые через цифровые платформы. Исследования показали, что совместное обучение развивает критическое мышление, улучшает формирование знаний и повышает академические результаты.

Совместное обучение, поддерживаемое платформами социальных сетей, способствует взаимодействию между равными и формированию знаний. Виртуальные сообщества и дискуссионные форумы предоставляют обучающимся пространство для совместного решения проблем, рецензирования коллег и проектного обучения. Используя коллективный интеллект разнообразной группы учащихся, совместное обучение способствует более глубокому пониманию и запоминанию содержания курсов.

Е. Мотивация и вовлеченность в социальных сетях

Мотивация в образовании — это движущая сила или стимул, влияющий на вовлеченность, настойчивость и усилия учащихся в академической деятельности. В контексте мобильного обучения и инструментов, управляемых ИИ, мотивация может быть внутренней (например, интерес к предмету) или внешней (например, желание наград или признания). Исследования показывают, что мотивационные факторы играют ключевую роль в формировании учебных результатов и академической успеваемости. Мотивация играет ключевую роль в вовлечении учащихся и

Персонализированное обучение — это методы обучения, адаптированные с учётом индивидуальных потребностей, предпочтений и интересов каждого ученика. В контексте образовательных инструментов на базе ИИ, персонализированное обучение включает предоставление индивидуального контента и обратной связи на основе способностей, темпа обучения и предыдущих знаний учащихся. Исследования показывают, что персонализированный учебный опыт повышает вовлеченность, мотивацию и академические достижения учащихся. Чат-боты на базе ИИ используют алгоритмы машинного обучения для адаптации учебного опыта под индивидуальные потребности и предпочтения обучающихся. Анализируя взаимодействия учащихся и данные о результатах, чат-боты могут предоставлять индивидуальный контент, адаптивную обратную связь и целенаправленные вмешательства, максимизируя эффективность обучения и вовлеченность. Например, было показано, что персонализированные системы обучения, управляемые ИИ, способствуют улучшению результатов обучения, адаптируя обучение под индивидуальные потребности учащихся. Кроме того, способность ИИ предоставлять персонализированную обратную связь в реальном времени делает его эффективным инструментом для более глубокого понимания и запоминания знаний.

Ф. Поддержка студентов и искусственный интеллект

Поддержка студентов включает предоставление ресурсов, услуг и помощи, направленных на удовлетворение разнообразных академических, социальных и эмоциональных потребностей учащихся. В мобильных образовательных средах поддержка студентов может включать доступ к онлайн-репетиторству, платформам для совместной работы с коллегами и виртуальному академическому консультированию. Эффективные механизмы поддержки студентов были использованы показано, что повышает удовлетворенность учащихся, удержание и академический успех. Чат-боты на базе ИИ выступают в роли виртуальных помощников, предоставляя поддержку и поддержку по запросу учащимся на протяжении всего их образовательного пути. Будь то ответы на вопросы, предоставление советов по учебе или напоминания — чат-боты повышают самоэффективность и автономию учащихся, создавая поддерживающую учебную среду, способствующую академическому успеху. Системы поддержки на базе ИИ значительно повышают удовлетворенность студентов и академическую успеваемость, предоставляя немедленную помощь и сокращая время,

необходимое для решения академических проблем. Кроме того, инструменты поддержки ИИ помогают сократить разрыв между студентами и преподавателями, делая обучение более эффективным и результативным.

Г. Автоматизация и искусственный интеллект

Автоматизация в образовании включает использование технологий для оптимизации административных задач, процессов оценивания и проведения учебных занятий. В контексте мобильного обучения и инструментов на базе ИИ автоматизация может помочь педагогам управлять учебными материалами, оценивать прогресс студентов и обеспечивать своевременную обратную связь более эффективно. Исследования показывают, что автоматизация повышает эффективность обучения, снижает административную нагрузку и улучшает результаты обучения. Автоматизация подразумевает интеграцию автоматизированных процессов и технологий для оптимизации задач и оптимизации эффективности. В контексте нашей теоретической модели предполагается, что автоматизация влияет на использование чат-ботов на базе ИИ, влияя на восприятие и принятие учащимися этих инструментов автоматизированного обучения. Внедрение автоматизации в образовательных учреждениях проложило путь к появлению чат-ботов на базе ИИ в качестве виртуальных репетиторов и ассистентов обучения. Автоматизация улучшает функциональность и оперативность чат-ботов, позволяя им предоставлять персонализированный опыт обучения, мгновенную обратную связь и своевременную поддержку учащимся. Автоматизируя рутинные задачи, такие как ответы на запросы, предоставление рекомендаций по ресурсам и руководство учащихся по путям обучения, чат-боты упрощают процесс обучения и улучшают общий опыт учащихся. Автоматизированные системы оценивания повышают эффективность и последовательность оценки, позволяя проводить более частую и формирующую обратную связь. Кроме того, автоматизированные системы репетиторства улучшают результаты обучения, предоставляя персонализированную и адаптивную обратную связь, аналогичную индивидуальному репетиторству.

Н. Мобильное обучение, вовлечённость в социальных сетях и академическая успеваемость

Мобильное обучение — это образовательная практика использования мобильных устройств, таких как смартфоны или планшеты, в учебных целях. Она предоставляет учащимся возможность получать доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте, расширяя обучение за пределы традиционных классов. Мобильное обучение повышает доступ к образовательным ресурсам. Её появление революционизировало доступность и гибкость образования, позволив учащимся получать доступ к образовательным ресурсам в любое время и в любом месте.

И. Вовлечённость в социальные сети и академическая успеваемость

Взаимодействие в социальных сетях включает активное участие, взаимодействие и сотрудничество учащихся в Одноклассниках, VK, Mail.ru. В образовательных контекстах вовлечённость в социальных сетях способствует обмену информацией, обучению сверстникам и совместному решению проблем. Исследования показали положительную связь между вовлечённостью в социальные сети и академической успеваемостью, подчёркивая их роль в повышении мотивации и вовлечённости студентов. Платформы социальных сетей стали неотъемлемой частью современного общества, предлагая разнообразные возможности для общения, сотрудничества и обмена знаниями. В образовательном контексте взаимодействие в социальных сетях включает различные виды деятельности, такие как онлайн-обсуждения, обмен знаниями и совместные проекты. Эффективность вовлечённости социальных сетей в образование зависит от таких факторов, как обмен информацией и совместное обучение. Социальные сети позволяют студентам обсуждать академические темы, делиться ресурсами и получать обратную связь от сверстников, что улучшает их

учебный опыт. Исследования показали, что вовлечённость в социальных сетях положительно коррелирует с академической успеваемостью.

К. Технологии искусственного интеллекта и академическая успеваемость

ИИ всё чаще интегрируется в образовательные среды для предоставления персонализированных учебных возможностей, немедленного разъяснения различных тем и смоделированных взаимодействий между учителями и учениками. Внедрение ИИ зависит от таких факторов, как персонализированное обучение и поддержка студентов. Эта гипотеза предполагает, что инструменты ИИ, такие как системы персонализированного обучения и интеллектуальные системы репетиторства, значительно повышают эффективность обучения, предоставляя индивидуальную обратную связь и поддержку. Технологии искусственного интеллекта могут адаптироваться к потребностям отдельных учеников, предлагая индивидуальные учебные процессы, которые улучшают понимание и запоминание. Исследования поддерживают положительное влияние технологий ИИ на академическую успеваемость. Например, персонализированные системы обучения на базе ИИ повышают вовлечённость и достижения учащихся, адаптируя учебный контент к их предпочтениям и прогрессу. Кроме того, инструменты поддержки на базе ИИ, такие как чат-боты и виртуальные помощники, обеспечивают мгновенную и персонализированную помощь, что приводит к лучшим результатам обучения.

Л. Технологии искусственного интеллекта как модератор

Технологии ИИ модулируют связь между мобильным обучением и академической успеваемостью (AP), повышая эффективность обучения с использованием мобильных технологий через персонализированную обратную связь и поддержку. Технологии ИИ усиливают положительное влияние мобильного обучения на академическую успеваемость, предоставляя персонализированную обратную связь и поддержку. Инструменты ИИ, такие как адаптивные системы обучения и интеллектуальные системы репетиторства, адаптируют образовательный опыт под индивидуальные потребности учащихся, тем самым повышая эффективность мобильного обучения. Исследования поддерживают эту умеренную роль технологий ИИ. Например, персонализированные учебные системы на базе ИИ повышают эффективность мобильного обучения, адаптируя учебный контент на основе данных о успеваемости учащихся в реальном времени. Кроме того, инструменты на базе ИИ, могут давать мгновенные ответы и разъяснения, делая обучение на мобильных устройствах более интерактивным и увлекательным. Интеграция технологий ИИ в среды мобильного обучения приводит к улучшению академических результатов благодаря индивидуальному и отзывчивому характеру поддержки ИИ.

М. Академическая успеваемость

Академическая успеваемость включает в себя достижение учебных целей, освоение предмета и достижение образовательных результатов учащимися. Его часто измеряют по различным показателям, таким как оценки, результаты тестов, показатели завершения курсов и опросы удовлетворённости студентов. Исследования показывают, что такие факторы, как мобильное обучение, персонализированное обучение, поддержка студентов и вовлечённость в социальных сетях, могут существенно влиять на академическую успеваемость, способствуя улучшению учебных результатов и успеху учеников.

Академическая успеваемость включает в себя достижение учебных целей, освоение предмета и достижение образовательных результатов учащимися. Его часто измеряют по различным показателям, таким как оценки, результаты тестов, показатели завершения курсов и опросы удовлетворённости студентов. Исследования показывают, что такие факторы, как мобильное обучение, персонализированное обучение, поддержка студентов и вовлечённость в социальных сетях, могут существенно влиять на академическую

успеваемость, способствуя улучшению учебных результатов и успеху учеников.

Н. Практические последствия

Практические последствия этого исследования имеют широкое влияние, особенно для администраторов образовательных учреждений. Доказанная эффективность мобильного обучения и ИИ в улучшении академической успеваемости подчёркивает необходимость их активной интеграции в учебные программы. Педагоги не должны рассматривать эти технологии как просто дополнения, а как трансформирующие инструменты, способные создавать персонализированный, гибкий и интерактивный учебный опыт. Например, платформы на базе ИИ могут обеспечивать поддержку в реальном времени, работать круглосуточно в качестве виртуальных помощников для студентов, помогая решать их академические задачи, предоставлять аналитику данных в реальном времени для управления образованием для более эффективного принятия решений, а также поддерживать вовлечённость студентов через персонализированные учебные пути.

Кроме того, социальные сети играют важную роль в улучшении взаимодействия и сотрудничества студентов, что положительно влияет на академические результаты. Образовательные учреждения должны использовать платформы социальных сетей, интегрируя их в учебный процесс для повышения вовлечённости студентов и повышения их сотрудничества. Вместо того чтобы рассматривать социальные сети как отвлечение, учреждения могли бы использовать их как платформу для распространения учебных материалов, поощрения групповых обсуждений и построения профессиональных связей среди студентов.

Кроме того, социальные сети играют важную роль в улучшении взаимодействия и сотрудничества студентов, что положительно влияет на академические результаты. Образовательные учреждения должны использовать платформы социальных сетей, интегрируя их в учебный процесс для повышения вовлечённости студентов и повышения их сотрудничества. Вместо того чтобы рассматривать социальные сети как отвлечение, учреждения могли бы использовать их как платформу для распространения учебных материалов, поощрения групповых обсуждений и построения профессиональных связей среди студентов.

Эти результаты также подчёркивают важность разработки стратегического подхода к внедрению образовательных технологий. Учреждения должны тщательно оценивать, как эти инструменты интегрируются в практику преподавания, чтобы обеспечить их использование академически обоснованным и педагогически полезным способом. Такая целенаправленная стратегия может создать более целостную и эффективную учебную среду, которая учитывает как академический, так и личностный рост учащихся.

Заключение

Интеграция технологий стала более распространённой в контексте высшего образования, которое быстро меняется. Это развитие открыло новые возможности для улучшения опыта преподавания и обучения. В высших учебных заведениях исследование изучало влияние мобильного обучения, взаимодействия в социальных сетях и технологий искусственного интеллекта на академическую успеваемость в высшем образовании. Модель включала несколько конструкций, включая повсеместный доступ, интерактивность, обмен информацией, совместное обучение, мотивацию, персонализированное обучение, поддержку студентов и автоматизацию, изучая их взаимосвязи и влияние на академическую успеваемость.

Результаты показали, что вездесущий доступ и интерактивность значительно улучшают мобильное обучение, подчёркивая важность доступных и интерактивных цифровых инструментов для продвижения гибкого и самоуправляемого обучения. В то же время обмен информацией положительно влияет на вовлечённость в социальные сети, показывая роль социальных сетей в облегчении обмена информацией между студентами. Кроме того, мотивация стимулирует вовлечённость в социальных сетях, что указывает на то, что мотивированные студенты чаще используют социальные сети в учебных целях. Однако совместное обучение не оказало значительного влияния на вовлечённость в социальных сетях, что говорит о необходимости более целенаправленных стратегий, выходящих за рамки простого присутствия платформ социальных сетей.

Литература

1. Горобинский Л.В., Горобинская Ю.А. К вопросу об актуальности персонализации виртуальной реальности в образовании // Информатизация образования и науки. – 2025. – № 1(65). – С. 16-21.
2. Горобинский Л.В., Горобинская Ю.А. Изучение ситуационного интереса и его взаимосвязи с когнитивным восприятием в асинхронных и синхронных видеолекциях // Информатизация образования и науки. – 2024. – № 3(63). – С. 132-138.
3. Almogren, A. S., Al-Rahmi, W. M., & Dahri, N. A. (2024). Integrated technological approaches to academic success: Mobile learning, social media, and AI in higher education. IEEE Access. – 2024. – (12). – P. 175391-175413.
4. Сайкинов В.Е., Гарбузова Т. Г., Еремеева Е. С. / Виртуальная реальность как инструмент интерактивного практического обучения студентов // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2025. – Т. 2, № 12(165). – С. 225-235. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2025.12.02.026

Integrated Technological Approaches to Academic Success: Mobile Learning, Social Media, and Artificial Intelligence in Education Gorobinskiy L.V.

MIREA - Russian Technological University

This study examines the impact of mobile learning, social media interaction, and artificial intelligence on academic performance in higher education, based on a theoretical model that incorporates ubiquitous access, interactivity, information sharing, collaborative learning, motivation, personalized learning, student support, and automation. The results show that ubiquitous access and interactivity significantly enhance mobile learning. While information sharing and motivation positively influence social media engagement, collaborative learning has no significant impact. However, personalized learning and student support positively influence artificial intelligence technologies, and automation further enhances its effectiveness. The study highlights the need for a multidimensional approach to integrating mobile learning, artificial intelligence, and social media to foster personalized and adaptive learning environments.

Keywords: adaptive learning environment, interactivity, information sharing, collaborative learning, motivation, personalized learning

References

1. Gorobinskiy L.V., Gorobinskaia Ju.A. On the issue of the relevance of virtual personalization realities in education // Informatization of education and science (Informatizatsiya obrazovaniya i nauki). – 2025. – № 1(65). – С. 16-21.
2. Gorobinskiy L.V., Gorobinskaia Ju.A. The study of situational interest and its relationship with cognitive perception in asynchronous and synchronous video lectures // Informatization of education and science (Informatizatsiya obrazovaniya i nauki). – 2024. – № 3(63). – P. 132-138.
3. Almogren, A. S., Al-Rahmi, W. M., & Dahri, N. A. (2024). Integrated technological approaches to academic success: Mobile learning, social media, and AI in higher education. IEEE Access. – 2024. – (12). – P. 175391-175413.
4. Saikinov V.E., Garbuzova T.G., Eremeeva E.S. Virtual reality as an interactive practical learning tool for students // Economics and Management: Problems, Solutions (Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya). – 2025. – V. 2, № 12(165). – P. 225-235. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2025.12.02.026

Сравнительный анализ комплексов тестирования физической подготовленности в России и за рубежом

Лукавенко Андрей Викторович

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского юридического института (филиала) «Университета прокуратуры Российской Федерации»

Гружевский Валерий Алексеевич

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Российского государственного университета правосудия имени В.М. Лебедева (Крымский филиал)

Качура Дмитрий Федорович

студент Крымского юридического института (филиала) «Университета прокуратуры Российской Федерации».

В статье рассмотрен вопрос реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в Российской Федерации, приведена статистика итогов рейтингов комплекса, а также изложены суть и его основные компоненты. Кроме того, в работе проведен сравнительный анализ всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» с рядом комплексов тестирования физической подготовленности зарубежных стран. Также в статье предлагается обобщить опыт зарубежных аналогов комплекса «Готов к труду и обороне» для его дальнейшего совершенствования и реализации в Российской Федерации. Авторами подчеркивается необходимость повышения внимания студенческой молодежи и подрастающего поколения к выполнению нормативов «ГТО», а также необходимость формирования у населения осознанных потребностей в систематических занятиях физической культурой и спортом, физическом самосовершенствовании и ведении здорового образа жизни.

Ключевые слова: спорт, Готов к труду и обороне, здоровье, зарубежный опыт, физическая подготовленность, здоровый образ жизни.

Введение. В современном мире люди все активнее уделяют время спорту и здоровому образу жизни. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов, а также образ жизни современного общества, создают значительное давление на человеческий организм. Это, в свою очередь, сказывается на психическом, эмоциональном, физическом и духовном состоянии здоровья [1].

Здоровье молодежи является ключевым фактором формирования здоровья нации и, безусловно, представляет собой важную государственную задачу, так как стране нужны физически крепкие, развитые и активные личности с творческим потенциалом. В значительной степени в физическом, моральном и эмоциональном благосостоянии подрастающего поколения и студенческой молодежи может способствовать всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне».

Разные аспекты физической культуры и спорта оказывают как прямое, так и косвенное воздействие на социальную, экономическую и политическую сферы жизнедеятельности граждан России.

Сложно представить, что в современном мире формирование высококвалифицированного специалиста возможно без физической культуры. Профессионал должен обладать разнообразными трудовыми навыками и уметь их эффективно применять в актуальных экономических условиях [2]. Оборонно-способность государства, состояние трудового рынка, а также прогресс в области передовых научных и технологических разработок требует, чтобы общество обладало физически подготовленным населением, особенно в числе молодежи.

Изложение основного материала статьи. Введение комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – ГТО) в Российской Федерации способствует повышению уровня физического развития, физической подготовленности населения России и позволяет людям шире использовать возможности физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма.

Комплекс ГТО представляет собой систему всесторонних тестов, предназначенных для оценки физической готовности граждан России разных возрастов, начиная с I ступени для детей от 6 лет и заканчивая XVIII ступенью для людей от 70 лет и старше. Эта инициатива была создана с целью формирования здорового образа жизни, повышения уровня физической активности, а также подготовленности к труду и обороне населения страны [3].

Указом Президента Российской Федерации от 24.03.2014 № 172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» (далее – Указ № 172) был утверждён закон о ГТО. Для реализации данной инициативы из государственного бюджета было выделено приблизительно 1,2 миллиарда рублей [5].

Отметим цели создания ГТО:

- физическая культура и спорт как главный источник в укреплении здоровья и увеличение продолжительности жизни, а также формирование гармонично развитой патриотичной личности;
- обеспечение преемственности и увеличение физического потенциала населения.

Задачами Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса являются:

- культивирование среди населения стойкой потребности в регулярных физкультурных упражнениях, самосовершенствовании и ведении осмысленной активной жизнедеятельности;

- повышение уровня физической подготовленности граждан Российской Федерации;
- увеличение знаний о средствах, методах и формах организации самостоятельных занятий, в том числе с использованием ИТ;
- модернизация системы физического воспитания и системы развития спорта в образовательных организациях, включая, наличие широкого спектра спортивных клубов, что станет фактором роста и всестороннего развития личности, включая и нравственные аспекты, такие как патриотизм [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основная задача введения физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» заключается не только в укреплении физического здоровья, но и в стремлении к повышению духовных ценностей граждан через развитие и гармоничное совершенствование личных качеств каждого человека. Реализация данного комплекса уже приносит ощутимые результаты – ГТО содействует физическому и духовному развитию людей [7].

Несомненно, ГТО способствует развитию патриотического сознания в молодежной среде.

Во-первых, соблюдение стандартов ГТО содействует укреплению здоровья и физической силы. Это, в свою очередь, способствует росту патриотических чувств, поскольку молодежь начинает ощущать себя более уверенной и подготовленной к защите своей Родины.

Во-вторых, сдача норм ГТО может стать источником гордости и чувства выполненного долга перед Родиной.

В-третьих, участие в выполнении требований ГТО может способствовать тому, что молодое поколение лучше узнает свою страну и её историю. Это может привести к более глубокому осознанию своей национальной идентичности и укреплению чувства сопричастности к своей Родине.

Что касается перспектив развития ВФСК ГТО на данном этапе его развития, необходимо упомянуть о ежеквартальных рейтингах ГТО, размещаемых на официальном сайте ВФСК ГТО. Так, согласно рейтингам за 2024 год, Ямало-Ненецкий автономный округ уверенно удерживает первое место в Рейтинге ГТО среди всех регионов Российской Федерации, показывая высокие достижения в популяризации комплекса ГТО и физической культуры. При этом не все регионы показали удовлетворительные результаты. Менее успешными оказались 14 регионов, рейтинг ГТО которых значительно снизился. Особенно заметное падение наблюдается в Омской области и Кабардино-Балкарской Республике, где местные показатели снизились на 34 и 38 пунктов соответственно.

В общем контексте наблюдается значительное улучшение работы в 40 регионах страны. Рейтинг ГТО стал своеобразным индикатором эффективности работы по популяризации комплекса ГТО на местах. По завершении второго квартала 2024 года число участников движения ГТО увеличилось на 611 тысяч человек, из которых свыше полумиллиона посетили центры тестирования и успешно выполнили установленные нормы. Около 380 тысяч лиц продемонстрировали высокий уровень физической подготовки и были награждены знаками отличия [8].

Для реализации задачи популяризации физической культуры и спорта среди населения Российской Федерации в 2020 году был проведен первый Всероссийский фестиваль чемпионов комплекса «Готов к труду и обороне» «Игры ГТО» (далее – Игры ГТО). Игры ГТО – это ежегодный фестиваль ГТО, который носит соревновательный характер. В 2024 году Игры ГТО проходили в Сочи с 19 по 21 апреля. Победителями игр в 2024 году стала команда Республики Крым. Призовые места также заняли представители Белгородской области и физкультурники из Ханты-Мансийского автономного округа — Югра [9].

Согласно статистическим данным, представленным на официальном сайте ВФСК ГТО, за весь период реализации комплекса участниками ГТО стали 22,79 миллиона человек. Из них 13,98 миллионов приступили к выполнению нормативов

(61,3% от общего числа зарегистрированных участников). Среди приступивших к выполнению комплекса также зарегистрировано 47 013 инвалидов и лиц с ОВЗ [10].

Одним из способов привлечения подрастающего поколения и молодежи к выполнению ВФСК ГТО также являются различные формы стимулирования, такие как дополнительные рейтинговые баллы при поступлении в высшие учебные заведения (далее – ВУЗы), материальные выплаты и другие.

Так, значки ГТО причислены к личным достижениям абитуриентов при поступлении в ВУЗы и влияют на итоговое количество баллов при поступлении. При этом, каждое учебное заведение самостоятельно решает, сколько баллов начислять абитуриентам за тот или иной значок ГТО (от бронзового до золотого). Средний показатель – от 2 до 5 баллов. При этом в спортивных вузах бонус обычно больше. Например, в НГУ физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта в Санкт-Петербурге золотой значок ГТО приносит поступающим максимально возможные 10 баллов [11].

Что же касается аналогов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в зарубежных странах, следует отметить, что они, хотя и имеют свои особенности, при этом, как и ГТО, направлены на физическое развитие населения страны.

Так, в Швеции существует так называемый «школьный спортивный значок», созданный в качестве национальной награды за физическую подготовку в 1907 году [12]. Учрежден спортивный значок для проверки физической подготовки обычных граждан Швеции в различных дисциплинах и, таким образом, служил стимулом для улучшения общего состояния здоровья нации. Значок присуждался в трех классах – бронзовый, серебряный и золотой.

Значок обычно выдается в 3-6 классах за выполнение необходимых нормативов. Упражнения разделяются на 4 группы – скорость, сила, ловкость, выносливость. В 3 классе выдается железный значок. При выполнении нормативов школьник получает бронзовый, серебряный или золотой значок.

Спортивный значок для взрослых состоит из пяти различных групп:

- Первая группа включает такие спортивные дисциплины как плавание на дистанцию 200 метров для мужчин и спортивная гимнастика для женщин;
- Вторая группа включает в себя прыжки в высоту и прыжки в длину;
- Третья группа – бег на 100/400/1500 метров;
- Четвертая группа включает следующие дисциплины: фехтование, метание диска, толкание ядра и метание копья;
- Пятая группа – бег на 10 км, плавание на 1000 м, езда 20 км на велосипеде, а также участие в футбольных турнирах [13].

Карл Дьем, чиновник национального спортивного управления Германии, столкнулся с этим спортивным значком во время летних Олимпийских игр 1912 года в Стокгольме и вдохновился им при создании немецкого спортивного значка [14]. Немецкий спортивный значок – награда Немецкой федерации олимпийских видов спорта. Немецкий спортивный значок, также известный как «Немецкий национальный спортивный значок», был впервые создан в 1913 году и является одной из старейших наград Германии, все еще находящихся в активном обращении [15].

Немецкий спортивный значок также включает в себя несколько групп со спортивными дисциплинами:

Первая группа – спортивные соревнования, направленные на выносливость. К ним относится плавание. Умение плавать должно быть продемонстрировано либо 12-минутным заплывом, либо сдачей теста по плаванию в других дисциплинах. Кроме плавания к этой группе относится бег. Для получения значка необходимо выбрать один из следующих видов – бег на 3000 м, бег на 10 км, спортивная ходьба на 7,5 км или 20 км на велосипеде.

Вторая группа – спортивные соревнования, направленные на выявление самых сильных спортсменов. К силовым дисциплинам относятся толкание ядра, гимнастика с использованием снарядов, а также прыжки в длину с места.

Третья группа – соревнования на проверку скоростных качеств. В эту группу входят: спринт на 50 или 100 м, плавание на 25 м, а также езда на велосипеде на 200 м.

Четвертая группа – спортивные соревнования на проверку координации и ловкости спортсменов. В этой группе необходимо сдать нормативы по прыжкам в высоту или длину, а также с использованием скакалки [16].

Следующая страна, в которой существует аналог российского значка ГТО, – Австрия. Австрийский спортивный значок – это награда, вручаемая за физическую подготовку Австрийской Республикой. Австрийский спортивный значок был создан в 1920 году как спортивный значок, подобный другим спортивным значкам, предлагаемым, например, Германией или Швецией [17].

В Австрии так же, как и в Германии существует базовый и продвинутый значок в зависимости от физической подготовки участника. Возрастные категории разделены на три категории, которые обозначены олимпийскими благородными металлами:

- Бронзовый: возраст 18-29 лет
- Серебряный: возраст 30-39 лет
- Золотой: возраст 40 лет и старше

При успешном выполнении требований выдается сертификат и значок в виде нашивки на ткани. Получение награды в виде металлического значка необязательно. В зависимости от правил, значок можно носить на униформе [18].

Что касается дисциплин, сдача которых необходима для получения австрийского спортивного значка, – они полностью идентичны дисциплинам, установленным в Германии.

Помимо аналогов комплекса ГТО, представленных в Швеции, Германии и Австрии, существует спортивный значок Европейского Союза. Например, значок Европейской полиции за достижения [19]. Им награждаются за мастерство в меткой стрельбе, плавании и беге. Награду можно носить в виде значка или ленты.

В 1982 году государства-члены Европейского Союза решили учредить значок Европейской полиции за достижения, чтобы способствовать единству европейских полицейских служб и как стимул для занятий спортом в полицейских службах. Право на получение знака имеют все сотрудники европейских служб безопасности. Например, сотрудники полиции, военнослужащие или сотрудники таможи. Требования должны быть выполнены в течение одного года. Они варьируются в зависимости от возрастной категории и пола.

Для получения значка необходимо выполнить нормативы по следующим дисциплинам.

1. Меткая стрельба из положения стоя с дистанции 25 м;
2. Плавание – вольным стилем на дистанцию 300 м;
3. Бег на дистанцию 3000 м.

Кроме того, Советом Европы в 1988 году была разработана стандартизированная тестовая система для детей школьного возраста стран Европейского Союза – «Eurofit» (далее – Еврофит). Позднее, в 1995 году была разработана серия тестов Еврофит для совершеннолетних и более старших людей.

Спортивная тестовая система Еврофит состоит из 9 основных дисциплин:

1. Балансирование на одной ноге (Flamingo Balance test);
2. Проверка скорости движения конечностей (Plate Tapping);
3. Тест на гибкость (Sit-and-Reach);
4. Прыжок в длину с места (Standing Broad Jump);
5. Измерение статической силы руки (Handgrip test);
6. Приседания на время (Sit-Ups in 30 seconds);
7. Тест мышечной выносливости и силы (Bent Arm Hang);
8. Челночный бег 10 x 5 метров на проверку скорости и ловкости бега (Shuttle Run);

9. Челночный бег 20 м. на кардиореспираторную выносливость (20m endurance shuttle-run – bleep test) [20].

В Соединенных Штатах Америки (далее – США) действует система тестов функциональной пригодности «AANPERD», направленная на поддержание здорового образа жизни и физическое воспитание. Разработана эта система была в 1996 году для лиц старше 60 лет. Тестовые задания и испытания предназначены для измерения физической подготовленности пожилых людей с низкой физической подготовкой. Данные тесты направлены на развитие и поддержание физической формы человека, развитие гибкости, ловкости, координации, аэробной выносливости. Разработаны тесты «AANPERD» таким образом, чтобы их могли проводить профессионалы и клиницисты в данной области, которым не хватает специализированного измерительного оборудования, обучения и ресурсов.

Фитнес-система «AANPERD» включает в себя следующие дисциплины:

1. Измерение гибкости (Sit and Reach test);
2. Тест на ловкость, динамическое равновесие, заключающийся в поднятии со стула и маневрировании вокруг конусов (Agility test);
3. Тест на координацию рук, в ходе которого необходимо перевернуть шесть банок в определенном порядке как можно быстрее (Soda Pop test);
4. Тест на сгибание бицепса в положении сидя, измеряющий мышечную силу и выносливость (Arm Curl test);
5. Тест на аэробную выносливость – прогулка на 800 метров (800 meters walk) [21].

Однако, аналога комплекса ГТО в том виде, в котором на данный момент он существует в Российской Федерации, не существует ни в одном другом государстве. В связи с этим, депутат Госдумы седьмого созыва, заслуженный тренер России и экс-вице-президент Федерации синхронного плавания Российской Федерации Ольга Павлова озвучила свое мнение на этот счет. В интервью она отметила, что комплекс «Готов к труду и обороне» – это один из самых эффективных инструментов государственной социальной политики.

Она напомнила, что возрождение комплекса ГТО в России в 2014 году стало хорошим решением с точки зрения физического воспитания, производительности труда, социального долголетия, оздоровления нации [22].

На основании проведенного анализа, можно сформулировать следующие выводы:

1. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», возродившийся в Российской Федерации в 2014 году, с каждым годом развивается, привлекая к занятию спортом все большее число граждан, особенно молодежи.
2. Распространение среди граждан Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» происходит, в том числе путем введения различных льгот и привилегий для лиц, получивших значок той или иной степени. Следовательно, для его большей популяризации необходимо производить новые разработки в данном направлении.
3. В ряде иностранных государств существуют аналоги комплекса ГТО, которые также направлены на вовлечение граждан в занятие спортом. Однако в Российской Федерации уровень развития комплекса существенно превосходит свои зарубежные аналоги, как с точки зрения большего количества включенных спортивных дисциплин, так и с позиции вовлечения граждан более широкого возрастного диапазона, что делает комплекс достойным примером, к которому остальным государствам следует стремиться.

Литература

1. Дисциплина Физическая культура и спорт. ВФСК ГТО в практике физического воспитания студентов: учебное пособие / К.Э. Столяр и др. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2016. – 63 с.

2. Ерохина О.А., Буров А.Э., Кузнецов И.А. Психологическая подготовка студентов ВУЗов с признаками социально-поведенческих деформаций. – Саарбрюкен (Германия): LAP Lambert Academic Publishing (Международное научное издательство), 2013. – 210 с.
 3. Калмыков, Н. Н. О внедрении Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО / Н. Н. Калмыков, А. В. Юдкин, А. Г. Носов // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vnedrenii-vserossiyskogo-fizkulturno-sportivnogo-kompleksa-gto> (дата обращения: 20.10.2024).
 4. Турбанов Григорий Александрович История всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) // Научные известия. 2022. №28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vserossiyskogo-fizkulturno-sportivnogo-kompleksa-gotov-k-trudu-i-oborone-gto> (дата обращения: 20.10.2024).
 5. Золотухина Кристина Игоревна, Кильметова Ильнара Ирековна, Ляшенко Анна Александровна Возрождение ГТО // Бюллетень науки и практики. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrozhdenie-gto> (дата обращения: 20.10.2024).
 6. А. С. Колодкин, Е. П. Серасхова, А. В. Потёмкина Влияние ГТО на патриотическое воспитание молодежи: история, современность и перспективы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №1-1 (88).
 7. Холодов А.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. Учебное пособие для вузов / А.К. Холодов, В.С. Кузнецов. - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2015. - 480 с.
 8. Рейтинг реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» URL: <https://gto.ru/files/uploads/documents/669f6acd57e.pdf> (дата обращения: 20.10.2024).
 9. Команда Республики Крым стала чемпионом «Игр ГТО-2024» URL: <https://gto.ru/news/21042024-komanda-respubliki-krym-stala-chempionom-igr-gto-2024> (дата обращения: 20.10.2024).
 10. В движении ГТО. I квартал 2024 года URL: <http://bobrovedu.ru/gto/im/GTO%20в%20Движении%20итоги%201%20кв%202024.pdf> (дата обращения: 20.10.2024).
 11. «Какие преимущества при поступлении даёт значок ГТО» URL: <https://media.foxford.ru/news/high-bally-k-ege-znachok-gto> (дата обращения: 20.10.2024).
 12. «Ein Sportorden» - 27. September 1963 - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zeit.de/1963/39/ein-sportorden> (дата обращения: 04.11.2023).
 13. Теодор Вестрин (1910). Nordisk familjebok conversationslexikon och realencyklopedi. Том 12 (2-е изд.). Stockholm: Nordisk familjeboks förlag. pp. 363–365.
 14. Almanack för ungdom (in Swedish). Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1906–1919. p. 153.
 15. Jürgen Buschmann & Karl Lennartz: 75 Jahre Deutsches Sportabzeichen. Dt. Sportbund, Frankfurt/Main 1988, С. 61.
 16. «Deutsches Sportabzeichen» - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://web.archive.org/web/20131029200453/http://www.deutsches-sportabzeichen.de/fileadmin/Bilder_allgemein/sportabzeichen/Ref_ormprozess/Liste_der_anerkannten_Verbandsabzeichen_06.12_.pdf (дата обращения: 04.11.2023).
 17. Sportsektion des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (2013). "Die Geschichte des ÖSTA". [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oesta.at (дата обращения: 04.11.2023).
 18. Sportsektion des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (2013). "Das Abzeichen". [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oesta.at (дата обращения: 04.11.2023).
 19. «Europäische PolizeiLeistungs» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rainerregiment.at/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=100 (дата обращения: 04.11.2023).
 20. Eurofit Fitness Testing Battery. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.topendsports.com/testing/eurofit.htm> (дата обращения: 25.05.2024).
 21. AAHPERD Functional Fitness Test. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.topendsports.com/testing/aaahperd-functional-test.htm> (дата обращения: 25.05.2024).
 22. Ольга Павлова: «Идея развития комплекса ГТО в странах ШОС — прекрасная идея» - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://protatarstan.ru/news/news/olga-pavlova-idea-razvitiia-komplek> (дата обращения: 04.11.2023).
- Comparative analysis of physical fitness testing complexes in Russia and abroad**
Lukavenko A.V., Gruzhevsky V.A., Kachura D.F.
 Crimean Law Institute (branch) of the "University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation", V.M. Lebedev Russian State University of Justice (Crimean branch)
 The article considers the issue of the implementation of the All-Russian physical culture and sports complex «Ready for work and Defense» in the Russian Federation, provides statistics on the results of the ratings of the complex, as well as outlines the essence and its main components. In addition, the work carried out a comparative analysis of the All-Russian physical culture and sports complex «Ready for work and Defense», as well as a number of physical fitness testing complexes in foreign countries. The article also proposes to summarize the experience of foreign analogues of the «Ready for Work and Defense» complex for its further improvement and implementation in the Russian Federation. The authors emphasize the need to increase the attention of students and the younger generation to the implementation of the standards of the «RWD», as well as the need for the population to form conscious needs for systematic physical education and sports, physical self-improvement and healthy lifestyle.
 Keywords: sport, Ready for work and defense, health, foreign experience, physical fitness, healthy lifestyle.
- References**
1. Discipline Physical Education and Sports. The All-Russian Physical Culture and Sports Complex GTO in the Practice of Physical Education of Students: a tutorial / K.E. Stolyar et al. - Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2016. - 63 p.
 2. Erokhina O.A., Burov A.E., Kuznetsov I.A. Psychophysical Training of University Students with Signs of Social and Behavioral Deformations. - Saarbrücken (Germany): LAP Lambert Academic Publishing (International Scientific Publishing House), 2013. - 210 p.
 3. Kalmykov, N.N. On the Implementation of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex GTO / N.N. Kalmykov, A.V. Yudkin, A.G. Nosov // Izvestiya of Tula State University. Physical Education. Sport. 2017. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vnedrenii-vserossiyskogo-fizkulturno-sportivnogo-kompleksa-gto> (date of access: 20.10.2024).
 4. Turbanov Grigory Aleksandrovich History of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex "Ready for Labor and Defense" (GTO) // Scientific News. 2022. No. 28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vserossiyskogo-fizkulturno-sportivnogo-kompleksa-gotov-k-trudu-i-oborone-gto> (date of access: 20.10.2024).
 5. Zolotukhina Kristina Igorevna, Kilmetova Inara Irekovna, Lyashenko Anna Aleksandrovna Revival of the GTO // Bulletin of Science and Practice. 2018. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrozhdenie-gto> (date of access: 20.10.2024).
 6. A. S. Kolodkin, E. P. Seraskhova, A. V. Potemkina The Impact of the GTO on the Patriotic Education of Youth: History, Modernity, and Prospects // International Journal of Humanitarian and Natural Sciences. 2024. No. 1-1 (88).
 7. Kholodov A.K., Kuznetsov V.S. Theory and Methods of Physical Education and Sports. Textbook for Universities / A.K. Kholodov, V.S. Kuznetsov. - 3rd ed., reprinted. - Moscow: Academy, 2015. - 480 p.
 8. Performance rating of the All-Russian physical education and sports complex "Ready for Labor and Defense" URL: <https://gto.ru/files/uploads/documents/669f6acd57e.pdf> (accessed: 20.10.2024).
 9. The team of the Republic of Crimea became the champion of the "GTO-2024 Games" URL: <https://gto.ru/news/21042024-komanda-respubliki-krym-stala-chempionom-igr-gto-2024> (accessed: 20.10.2024).
 10. In the GTO movement. First quarter of 2024. URL: <http://bobrovedu.ru/gto/im/GTO%20в%20Движении%20итоги%201%20кв%202024.pdf> (accessed: 20.10.2024).
 11. "What advantages does the GTO badge give when applying for a military service?" URL: <https://media.foxford.ru/news/high-bally-k-ege-znachok-gto> (accessed: 20.10.2024).
 12. "Ein Sportorden" - 27. September 1963 - [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.zeit.de/1963/39/ein-sportorden> (accessed: 04.11.2023).
 13. Theodor Westrin (1910). Nordisk familjebok conversationslexikon och realencyklopedi. Volume 12 (2nd ed.). Stockholm: Nordisk familjeboks förlag. pp. 363–365.

14. Almanack för ungdom (in Swedish). Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1906–1919. p. 153.
15. Jürgen Buschmann & Karl Lennartz: 75 Jahre Deutsches Sportabzeichen. Dt. Sportbund, Frankfurt/Main 1988, p. 61.
16. "Deutsches Sportabzeichen" - [Electronic resource]. – Available at: https://web.archive.org/web/20131029200453/http://www.deutsches-sportabzeichen.de/fileadmin/Bilder_allgemein/sportabzeichen/Reformprozess/Liste_der_anerkannten_Verbandsabzeichen_06.12_.pdf (Accessed: 04.11.2023).
17. Sportsektion des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (2013). "Die Geschichte des ÖSTA". [Electronic resource]. – Available at: www.oesta.at (Accessed: 04.11.2023).
18. Sportsektion des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (2013). "Das Abzeichen". [Electronic resource]. – Access mode: www.oesta.at (date of access: 04.11.2023).
19. "Europäische PolizeiLeistungs" [Electronic resource]. – Access mode: http://www.rainerregiment.at/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=100 (date of access: 04.11.2023).
20. Eurofit Fitness Testing Battery. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.topendsports.com/testing/eurofit.htm> (date of access: 25.05.2024).
21. AAHPERD Functional Fitness Test. [Electronic resource]. – Available at: <https://www.topendsports.com/testing/aahperd-functional-test.htm> (Accessed: May 25, 2024).
22. Olga Pavlova: "The idea of developing the GTO complex in the SCO countries is a wonderful idea" – [Electronic resource]. – Available at: <https://protatarstan.ru/news/news/olga-pavlova-idea-razvitiia-komplek> (Accessed: November 4, 2023).

Нейросети и генеративный ИИ в преподавании иностранных языков в высшей школе

Гулая Татьяна Михайловна

старший преподаватель, кафедра иностранных языков №2; Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, tg87rs@rambler.ru

Романова Светлана Анатольевна

кандидат социологических наук, доцент; кафедра иностранных языков №2, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, sromanova1@mail.ru

Современный ландшафт высшего образования претерпевает кардинальные изменения под влиянием стремительного развития цифровых технологий. В авангарде этих преобразований стоят нейросети и генеративный искусственный интеллект (ИИ), которые обещают радикально трансформировать традиционные подходы к преподаванию иностранных языков. В контексте высшей школы, где требования к уровню владения языком постоянно растут, интеграция этих мощных инструментов становится не просто желательной, но и необходимой. В данной статье рассматриваются возможности интеграции нейросетей и генеративного ИИ в процесс преподавания иностранных языков в вузе. На первом этапе исследования рассматриваются понятия «генеративный ИИ» и «нейросеть» в сравнительно-сопоставительном контексте. На втором этапе анализируется проблема внедрения данных инновационных технологий в практику обучения иностранным языкам в высшей школе — определяется их роль в персонализации обучения и автоматизации учебных процессов, а также рассматриваются практические аспекты внедрения этих цифровых инструментов в процесс иноязычного образования студентов.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект (ИИ), нейросети, иностранные языки, высшая школа, персонализация обучения.

С началом эры цифровых технологий в нашу жизнь прочно вошло понятие искусственного интеллекта. В широком контексте искусственным интеллектом (ИИ) именуют обширный спектр технологий, способных автономно решать задачи и находить ответы на разнообразные вопросы без непосредственного участия человека [8]. Российские исследователи определяют ИИ как направление компьютерных исследований, цель которых — разработка алгоритмов и методов, позволяющих машинам справляться с интеллектуальными задачами, традиционно требующими человеческого мышления [6, с.356-357].

На фоне стремительного развития ИИ выделилось особое направление данной инновации — генеративный искусственный интеллект (англ. Generative AI). В отличие от «классических» систем, ориентированных преимущественно на анализ данных и выполнение заданных операций, генеративный ИИ «становится ключевой технологией, характеризующейся уникальной способностью к созданию оригинального контента, автоматизации сложных процессов и имитации когнитивных функций человека» [5, с. 21].

В системе высшего образования генеративный ИИ открывает принципиально новые возможности. Преподавателям он помогает автоматизировать рутинные задачи (проверяет тесты, составляет отчеты), генерирует иллюстративный материал, структурирует разнородные источники в единый лекционный контент. Студентам генеративный ИИ оказывает помощь в поиске и систематизации информации, редактирует тексты, переводит иностранные источники на родной язык обучающихся, создает визуальные элементы для проектов, проверяет знания. Генеративный ИИ улучшает качество научной работы, которую ведут как преподаватели, так и студенты: обрабатывает большие массивы данных, генерирует гипотезы, участвует в написании статей и отчетов, давая определенные рекомендации, анализирует научные тексты по указанным параметрам. Например, в НИУ ВШЭ генеративная модель интегрирована в чат-бот для помощи абитуриентам в выборе образовательных программ, а в МФТИ и МГТУ им. Н.Э. Баумана ИИ используется для создания виртуальных преподавателей по программированию, адаптирующих задачи под уровень каждого студента. Таким образом, генеративный ИИ не заменяет традиционный ИИ, а дополняет его, расширяя границы применения интеллектуальных систем в образовании. Он становится мощным инструментом, позволяющим высвободить время для творческой и исследовательской деятельности, персонализировать обучение и ускорить научные открытия — при условии осознанного использования этого цифрового инструмента и критического подхода к генерируемым результатам.

Итак, как мы выяснили, генеративный искусственный интеллект — это направление, способное создавать новый контент: тексты, изображения, аудио и видеоматериалы. Но на чем основана эта способность? Главным технологическим фундаментом генеративного ИИ являются нейронные сети, или нейросети.

Согласно общепринятому определению, нейросети — это «компьютерные программы, способные решать когнитивные задачи, предназначенные для человеческого разума» [2, с. 33].

Моделирование когнитивных процессов человека с помощью нейронных сетей охватывает три ключевых направления: обучение, рассуждение и самокоррекцию [4].

Обучение — это способность воспринимать, систематизировать и усваивать информацию из внешней среды. В контексте нейросетей обучение предполагает:

- обработку массивов данных различного типа (текст, изображения, аудио);
- выявление значимых паттернов;
- формирование внутренних представлений на основе примеров.

Рассуждение — это умение делать логические выводы, находить причинно-следственные связи и обобщать знания. В работе нейросетей процесс рассуждения включает:

- решение задач на основе усвоенных закономерностей;
- прогнозирование результатов при новых входных данных;
- построение цепочек умозаключений для достижения цели.

Под самокоррекцией применительно к нейросети мы понимаем механизм непрерывного совершенствования, позволяющий системе:

- анализировать собственные ошибки и их последствия;
- адаптироваться к изменяющимся условиям без внешнего вмешательства;
- оптимизировать стратегии решения задач с учётом предыдущего опыта.

Таким образом, нейросети имитируют не просто отдельные операции человеческого мышления, а целостный цикл познания: от первичного усвоения информации через логическое осмысление к рефлексии и самосовершенствованию. От ИИ нейросети отличаются:

- принципом работы: традиционный ИИ опирается на жестко заданные алгоритмы и правила, а нейросети обучаются на данных, выявляя скрытые закономерности без явного программирования;
- гибкостью: классический ИИ хорошо решает узкоспециализированные задачи, но плохо адаптируется к новым условиям;
- адаптивностью: нейросети, в отличие от «классического» ИИ, могут перестраиваться, подстраиваться под новые данные, улучшая качество генерации;
- обработкой данных: традиционные системы ИИ работают преимущественно со структурированными данными (таблицы, базы), нейросети же эффективно обрабатывают неструктурированные данные (текст, изображения, звук);
- непрозрачностью: логика работы классического ИИ понятна и интерпретируема, нейросети часто действуют как «чёрный ящик» — сложно объяснить, как именно получен тот или иной результат [3].

В последние годы нейросети активно вписались в образовательную систему. Именно благодаря нейросетям, генеративный ИИ, вторгаясь в высшее образование, способен:

- создавать персонализированные учебные материалы;
- генерировать задачи, подстраиваясь под уровень студента;
- моделировать диалоги с виртуальными наставниками, которые и новую тему могут объяснить, и помогут решить задачу, соединив теорию с практикой.

Горизонты, открываемые генеративным ИИ, обладают особой значимостью для сферы изучения иностранных языков. Ведь кульминацией этого процесса является формирование целостной коммуникативной компетенции. В этом контексте, нейросети выступают не просто как вспомогательное средство, но как движущая сила, способная вывести освоение языка на новый уровень, интегрируя его в живую ткань профессионального и межличностного общения. С помощью нейросетей, выступающих катализатором такого преобразования, иностранный язык перестает быть набором лингвистических правил, а становится инструментом межкультурного взаимодействия.

Ключевым преимуществом внедрения нейросетей в вузовское изучение иностранных языков является их способность обеспечивать персонализацию обучения в масштабах, недоступных при традиционном подходе. Генеративный ИИ может выступать в роли бесконечно терпеливого и круглосуточно доступного тьютора.

Первым шагом к повышению эффективности учебного процесса является автоматизация, освобождающая преподавателя от рутинной работы. Так, нейросети способны мгновенно проверять грамматические, синтаксические и даже стилистические ошибки в письменных работах студентов. Однако, системы на базе ИИ могут не только выявлять ошибки, но и генерировать индивидуализированные объяснения правил, основываясь на специфике допущенных «промахов» конкретного студента. Это значительно снижает нагрузку на преподавателя и ускоряет получение обратной связи обучающимися.

Что касается такого образовательного феномена, как персонализация, генеративный ИИ помогает преподавателю создавать учебный контент, адаптированный под текущий уровень владения языком, интересы и профессиональную направленность студента. К примеру, в прикладных дисциплинах, таких как юриспруденция, потенциал ИИ раскрывается в создании контекстно-обоснованных симуляций. Нейросеть с легкостью генерирует специфические юридические кейсы, документы для перевода или диалоги, имитирующие профессиональный дискурс. Эта максимальная релевантность содержания служит весомым стимулом для обучающегося, поскольку материал напрямую соотносится с его будущими профессиональными задачами.

В целом, генеративный ИИ решает проблему профессионализации, действуя как тьютор, который «живет» интересами своего «подопечного». Если студент, изучающий английский язык, интересуется квантовой физикой, нейросеть может мгновенно создать лексический вокабуляр, адаптированные тексты для чтения и даже подкасты, посвященные последним открытиям в этой области, используя необходимый уровень сложности.

Важно также отметить, что ИИ постоянно анализирует ответы студента как в письменных заданиях, так и в диалогах. Обнаружив слабое место (например, неправильное использование видовременных форм глагола), система не просто отмечает ошибку, но и немедленно генерирует серию микроупражнений, направленных именно на закрепление этой конкретной грамматической категории, прежде чем двигаться дальше.

Помимо персонализации, нейросети привносят качественные изменения в сам процесс освоения языка, затрагивая как производящие (говорение/письмо), так и рецептивные (чтение/аудирование) навыки.

Особенно ярко это проявляется в работе над устной речью, где традиционные методы часто ограничены нехваткой времени для индивидуальной практики. Например, современные платформы, интегрирующие модели распознавания речи на базе нейросетей, позволяют реализовать проблему повышения качества говорения на новом уровне.

Поскольку конечной целью обучения является коммуникация, наибольший педагогический потенциал здесь раскрывается при использовании нейросетевых чат-ботов, выступающих в роли мгновенно реагирующих собеседников.

Чат-боты — это диалоговые системы, которые, благодаря алгоритмам машинного обучения и программе обработки естественного языка (NLP), имитируют человеческую манеру общения. В рамках обучения чат-боты не просто предоставляют информацию, но активно ведут беседу, тем самым совершенствуя устные и письменные речевые умения студентов [7, с. 68].

В качестве эталонного примера такого интерактивного ассистента выступает ChatGPT. Его архитектура, использующая NLP, позволяет данному чат-боту функционировать как полноценный собеседник, который не только отвечает на запросы студента, но и проактивно выявляет недочеты в речи обучающегося, подсказывая правильные варианты. Подобная интерактивность и скорость отклика формируют стимулирующую среду, критически важную для отработки слухового восприятия и беглости речи [9, с. 293].

Рассмотрим еще несколько преимуществ использования генеративного ИИ и нейросетей в процессе изучения иностранного языка в вузе.

Преподаватель физически не может прослушать и исправить речь каждого студента после занятия. Нейросети предоставляют мгновенную обратную связь (instant feedback loop), которая критически важна для закрепления языкового навыка. Эта обратная связь касается не только базовой грамматики, но и таких аспектов языка, как стилистика, фонетика, просодия. Так, ИИ может подсказать, что фраза, грамматически верная, звучит неестественно или слишком формально для заданной ситуации (например, в электронном письме другу). Более продвинутые модели ИИ могут анализировать произношение студента, предлагая обучаемому также улучшить интонацию, что часто упускается в стандартных компьютерных программах.

Исследователи отмечают, что работа с обучающими нейросетями помогает студентам преодолеть один из главных барьеров в обучении ИЯ — так называемый «аффективный фильтр» — страх совершить ошибку перед преподавателем или однокурсниками. Общение с виртуальным наставником устраняет этот страх. Студент готов экспериментировать с новой лексикой и сложными конструкциями, потому что знает: ошибка не приведет к снижению оценки, а станет отправной точкой для отработки навыка [1].

Нейросети становятся идеальным инструментом для симуляции реальных жизненных и профессиональных ситуаций. К примеру, в рамках обучения говорению студент может практиковать деловые переговоры с виртуальным «клиентом» или проходить собеседование на иностранном языке, где ИИ меняет тактику в зависимости от ответов обучаемого. Обучаясь письменной коммуникации, студент реагирует на предложенные нейросетью сложные профессиональные запросы — такие как написание научных обзоров или резюме, требующих знаний «деловой» речи и канцелярского языка.

Использование нейросетей требует пересмотра существующих методик. ИИ становится не заменой, а мощным дополнением к преподавательской деятельности. Но с другой стороны, несмотря на очевидный потенциал таких цифровых технологий, как генеративный ИИ и нейросети, внедрение последних в систему высшего образования не лишено вызовов. Прежде всего, надо иметь в виду, что цифровые платформы остаются инструментом поддержки, а не заменой педагога. Создавая студенту индивидуальную образовательную траекторию, нейросети, хотя и эффективно автоматизируют рутину, не могут взять на себя роль наставника в формировании критического мышления и метапредметных навыков анализа и синтеза информации. Они также не способствуют развитию личностного роста студента и не открывают ему путей к решению нетиповых профессиональных задач.

Но, если осознанно и целенаправленно подходить к обучающим функциям нейросетей и генеративному ИИ в целом, то следует отметить, что данные образовательные инновации — это не просто технологическая новинка, а фундаментальный сдвиг в методике преподавания иностранных языков. Они позволяют достичь беспрецедентного уровня персонализации, обеспечить непрерывную и качественную обратную связь и подготовить студентов к реальному применению языка в сложных, специфических контекстах, тем самым максимально приближая учебный процесс к требованиям современной профессиональной коммуникации на глобальном уровне.

Литература

1. Донцов М.А. Практика применения нейросетевых технологий в процессе обучения иностранным языкам // *International Journal of*

Advanced Studies in Educational and Sociology. - 2024. - Т. 7. - № 4. - С. 74-80.

1. Кравцова А.Г. ChatGPT: перспективы использования в обучении иностранному языку // *МНКО*. - 2023. - № 3 (100). - С. 33-35.

2. Наливайко О.С. Перспективы использования нейросетей в высшем образовании // *Информационные технологии и средства обучения* - 2023. - Т. 97. - № 5. - С. 76-84.

3. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. - 2019. - № 3 (42). - С. 113-122.

4. Руденко Е.С., Турянская С.А. Генеративный искусственный интеллект для преподавателя; стратегии, инструменты, этика // *Педагогическая перспектива*. - 2025. - № 3 (19). - С. 20-32.

5. Соловей А.Н. Использование искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // *Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы научной конференции*. - Минск: БГУ, 2023. - С. 356-360.

6. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чатботом // *Перспективы развития науки и образования*. - 2023. - № 3 (63). - С. 201-218.

7. Baker T., Smith L. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. - UK: Nesta, 2019. - 56 p.

8. Xing R. Advancements in English listening education: Chat GPT and convolutional neural network integration // *Journal of Pedagogical Research*. - 2023. - Vol. 7. - No 5. - Pp. 280-290.

Neural Networks and Generative AI in Foreign Language Teaching in Higher Education

Gulaya T.M., Romanova S.A.

Plekhanov Russian University of Economics,

The modern landscape of higher education is undergoing dramatic changes driven by the rapid development of digital technologies. At the forefront of these transformations are neural networks and generative artificial intelligence (AI), which promise to radically alter traditional approaches to foreign language teaching. In the context of higher education, where language proficiency requirements are constantly increasing, the integration of these powerful tools is becoming not only desirable but also essential. This article examines the potential for integrating neural networks and generative AI into foreign language teaching at universities. The first stage of the study involves a comparative analysis of the concepts "generative AI" and "neural network." The second stage analyzes the problem of implementing these innovative technologies in foreign language teaching, determines their role in personalizing learning and automating educational processes, and examines the practical aspects of implementing these digital tools in student foreign language instruction.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence (AI), neural networks, foreign languages, higher education, personalization of learning.

References

1. Dontsov M.A. The practice of using neural network technologies in the process of teaching foreign languages // *International Journal of Advanced Studies in Educational and Sociology*. - 2024. - Vol. 7. - No 4. - Pp. 74-80.

2. Kravtsova A.G. ChatGPT: prospects for use in teaching a foreign language // *MNCO*. - 2023. - No 3 (100). - Pp. 33-35.

3. Nalivaiko O.S. Prospects of using neural networks in higher education // *Information technologies and learning tools* - 2023. - Vol. 97. - No. 5. - Pp. 76-84.

4. Paskova A.A. Artificial intelligence technologies in the personalization of e-learning // *Bulletin of the Maikop State Technological University*. - 2019. - No 3 (42). - Pp. 113-122.

5. Rudenko E.S., Turyanskaya S.A. Generative artificial intelligence for teachers; strategies, tools, ethics // *Pedagogical perspective*. - 2025. - No 3 (19). - Pp. 20-32.

6. Solovay A.N. The use of artificial intelligence in teaching English at a university // *Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages: proceedings of the scientific conference*. - Minsk: BSU, 2023. - Pp. 356-360.

7. Sysoev P.V., Filatov E.M. Methods of developing students' foreign language speech skills based on practice with a chatbot // *Prospects for the development of science and education*. - 2023. - No 3 (63). - Pp. 201-218.

8. Baker T., Smith L. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. - UK: Nesta, 2019. - 56 p.

9. Xing R. Advancements in English listening education: Chat GPT and convolutional neural network integration // *Journal of Pedagogical Research*. - 2023. - Vol. 7. - No 5. - Pp. 280-290.

Ресурсная активность в обучении танцу: психофизический настрой как фактор ее сохранения

Гурова Янина Юрьевна

кандидат искусствоведения, доцент кафедры хореографического искусства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена – РГПУ им. А.И. Герцена, gurova1@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования у танцовщика особого психофизического настроения, необходимого для творческого воплощения драматического образа в хореографии. Актуальность исследования обусловлена доминированием внешней технической составляющей в хореографическом искусстве в ущерб внутреннему содержанию. Проанализированы понятия внешней и внутренней техники, определяя последнюю как владение эмоциями и энергией, навыками воздействия на зрителя. Особое внимание уделяется роли танцовщика в качестве со-творца хореографического произведения, активно участвующего в разработке драматургии партии и формировании сверхзадачи постановки. На основе анализа теоретических положений К. С. Станиславского и других выдающихся театральных практиков обосновывается необходимость диалектического единства внутреннего переживания и внешнего воплощения в хореографическом искусстве. Доказывается, что техническое совершенство исполнения является необходимым, но недостаточным условием для создания полноценного драматического образа. В статье предлагаются конкретные методы развития внутренней техники, включая дыхательные упражнения, идеомоторный тренинг и концентрацию на сверхзадаче.

Ключевые слова: внутренняя техника, психофизический настрой, драматический образ, искусство танца, танцовщик-со-творец, эмоциональная вовлеченность.

Современное искусство, особенно в своих актуальных формах, предъявляет к исполнителю комплексные требования, выходящие далеко за рамки виртуозного владения техникой танца. Несмотря на свое нарочное отстранение от академических форм хореографического искусства существует ряд общих требований для исполнителей. Одно из них – формирование у танцовщика особого психофизического настроения, необходимого для творческого воплощения драматического образа. Классический балетный театр в значительной степени регламентирован школой и каноном, язык современного танца зачастую требует от артиста глубокого личностного включения, способности к импровизации и созданию многогранного сценического образа. В данной связи возникает проблема дисбаланса: техническому мастерству, понимаемому как «внешняя техника», зачастую отводится ведущая роль, что приводит к вытеснению внутреннего, психологического содержания образа.

Данному вопросу в разной степени посвящены работы режиссеров, исследователей, педагогов, психологов, театроведов, исследователей театральных систем и концепций актерского мастерства (в числе которых: Л.С. Выготский [1], К.С. Станиславский [2], М.А. Чехов [3], Вс.Э. Мейерхольд [4], Б.Е. Захава [5], Е.О. Опарина [6], С.Д. Черкасский [7], И.Л. Анастасьева [8], Е.А. Елисеева [9], Д.С. Белоусова [10] и мн.др.).

В рамках статьи предпринята попытка обосновать важность формирования у танцовщика особого внутреннего состояния, как инструмента для выстраивания и регуляции процессов психофизической готовности к творчеству. Для этого необходимо разграничить понятия «внешней» и «внутренней» техники; определить компоненты внутренней техники и ее роль в создании драматического образа, а также обосновать позицию танцовщика как со-творца хореографического произведения.

«Внутренне» и «внешнее» в театральных системах подробно проанализировано Е.О. Опариной [6], где автором подытоживается сравнение концепций: «Тело воспринимается как инструмент для выражения самых глубинных эмоций и сокровенного опыта, в том числе тех, которые скрыты от их носителя в подсознании (телопамять; телесный выход души)» [6, с. 229]. Тело как инструмент требует воспитания и «настройки» для воплощения драматического образа. В контексте анализа актера драматического театра точнее было начинать исследование с внутренней техники, в аспекте хореографии, где образ создается посредством движения – внешней. Опытный артист, отшлифовывая технику исполнения принимает тот факт, что внутреннее наполнение партии не менее важно. Выдающийся артист балета, драматический артист Михаил Барышников подчеркивал: «Иногда мы настолько одержимы техникой, что это убивает наши лучшие творческие порывы. Помните – чтобы делиться искусством, нужно быть уязвимым, быть несовершенным. И в большинстве случаев – это намного более интересно». С уязвимости начинается истинный творческий процесс.

Традиционно подготовка танцовщика сосредоточена на развитии внешней техники. Владение искусством танца, актерским мастерством – фундамент, без которого немислимо профессиональное исполнение. Также важна самостоятельная работа в подготовке к роли и неустанный процесс самоанализа. Внешняя техника актера – профессионально освоенный «инструментарий» его физического аппарата, необходимый для воплощения внутреннего замысла роли в зримый и слышимый художественный образ. Её теоретической основой в русском театре является система К. С. Станиславского. Техническое совершенство исполнения хореографического текста – недоста-

точное условие для создания роли в контексте спектакля. Танцовщик на протяжении всей творческой жизни формирует, отшлифовывает и нарабатывает телесный интеллект. К.С. Станиславским отмечено: «Нельзя с неподготовленным телом, передавать бессознательное творчество природы, так точно, как нельзя играть “Девятую симфонию” Бетховена на расстроенных инструментах» [2, с.127]. Отсутствие драматургической основы, сюжета не избавляет танцовщика от наполнения партии и проработки своего существования на сцене, опираясь на драматургию музыкального материала. Независимо от того академическое или современное искусство, профессиональный танцовщик обязан владеть технической подготовкой на должном уровне.

Разграничение понятий внешнего и внутреннего – условно, так как «настоящая внешняя техника живет только в союзе с внутренней, в неразрывном единстве с ней. Однако нельзя поверить также и в то, что Щепкин, Станиславский или Сальвини жили на каждом спектакле исключительно чувствами своей роли, совершенно позабыв, что они на сцене, на глазах тысячной толпы. Нет, каждый из них, живя в образе, оставался в то же время и творцом, мастером, артистом, наконец, просто мыслящим и чувствующим человеком. Их не покидали в это время ни творческий расчет, ни самоконтроль, ни множество всякого рода бессознательных забот, связанных с требованиями выразительности, сценичности, пластичности, ритмичности и прочего. Или, например, такое требование современного театра, как определенная манера актерской игры, подчиненная стилю данного спектакля и выражающая этот стиль! Для выполнения этого требования мало искреннего переживания и “чувства правды”; необходимы великолепная внешняя техника и особое чувство формы. Нельзя “представлять” правдиво, ничего не переживая. Но нельзя также и переживать выразительно, ничего не “представляя”. Нужно и то и другое» [5, с. 32].

Однако, как верно отмечается в постановке проблемы, для воплощения драматического образа, в особенности, когда речь идет о постановках академического репертуара на основе произведений русских и зарубежных драматургов, этого недостаточно. В данном случае требуется фундаментальная работа над внутренней техникой – метафорическим «владением собой изнутри» [6, с. 102]. Танцовщик, подобно актеру драматического театра, должен провести внушительную работу. Постановщик как истинный режиссер «за внешним, выступающим на поверхность движением он хочет увидеть внутреннее движение, установить тенденцию развития, раскрыть сущность данного явления. Оба процесса, взаимодействуя, образуют постепенно единый двусторонний процесс познания, состоящий, с одной стороны, в накоплении материала, с другой стороны — в его творческом осмысливании» [5, с. 6]. В этом процессе важно анализировать ряд процессов. Сосредоточиться на внимании – способности к концентрации и распределению, удержанию своего фокуса на партнере, музыке, пространстве и внутреннем состоянии. Следить за ходом мысли – контролировать внутренний диалог, воспитывать в себе способность выстраивать логику мысли персонажа, «внутренний монолог» во время исполнения. прорабатывать эмоции – не поддаваться спонтанным аффектациям, а управлять и направлять проживание эмоциональных состояний, соответствующих образу. Учиться работать с энергией как осознанным управлением психофизического состояния, процесса ее накопления, распределения и расходования в ходе спектакля.

Техника К.С. Станиславского подчеркивает, что внутреннее и внешнее находятся в диалектическом единстве, «переживание и воплощение, внутренняя и внешняя техника неразрывно связаны. Нарушите эту связь, и актер либо не сможет донести до зрителя свои переживания, либо начнет пустую и формальную игру» [2, с. 13]. Внешнее движение, не наполненное внутренним содержанием, становится пустой формальной оттанцованной идеей балетмейстера. Внутренний порыв, не облаченный в отточенную телесную форму, рискует остаться невоплощенным и невыразительным для зрителя. Их синтез

рождает подлинное сценическое искусство. Данный процесс требует от исполнителя постоянного, неустанного труда над технической составляющей и внутренней проработки партии.

Немаловажным аспектом в данном процессе служит психофизический настрой как инструмент внутренней техники. Воспитание особого настроения – это процесс формирования у танцовщика целостного психофизического состояния, предвещающего и сопровождающего исполнение.

Процесс его выстраивания включает несколько этапов: предварительная работа – изучение драматургического материала, биографии персонажа, контекста постановки. Здесь формируется интеллектуальная основа образа. Формирование навыков внутренней мобилизации – непосредственно перед выходом на сцену или в ходе разминки танцовщик использует ряд техник для «настройки инструмента» – своего тела и психики. В качестве рекомендованных практик стоит обратиться к наработкам Станиславского и применять дыхательные упражнения для стабилизации эмоционального состояния и управления энергией; элементы идеомоторного тренинга – мысленное прокручивание партии, что активирует соответствующие нейронные связи; концентрироваться на «сверхзадаче» – основной, сквозной цели, ради которой существует образ.

Осознанный подход к проработке партии формирует личность танцовщика-актера как профессионального, мыслящего не только исполнителя, главное – со-творца балетмейстера. В результате этого процесса технически выверенная музыкально-хореографическая партитура обогащается внутренней техникой, что позволяет артисту оставаться гибким и отзывчивым к изменениям, реагировать на партнеров, проживать каждый момент здесь и сейчас, не теряя общей линии роли.

Наполнение содержанием каждого жеста, пластического движения позволяет выйти из роли пассивного исполнителя и стать со-творцом и интерпретировать партию согласно своей органике, психофизическим данным и индивидуальности.

Советский балетный театр, активно применяя на практике наработки выдающихся мастеров К. С. Станиславского, Вл. И. Немировича-Данченко, Вс. Э. Мейерхольда позволил сформироваться плеяде мастеров балетной сцены, не уступающих по драматическому таланту актерам театра и кинематографа [11, с. 276–293]. Имена Г. С. Улановой, Н. М. Дудинской, М. М. Плисецкой, Е. С. Максимовой, В. В. Васильева, М. Э. Лиепа, М. Л. Лавровского, Н. А. Долгушина, М. Н. Барышникова – малая часть имен артистов, чей актерский потенциал – яркое свидетельство неустанного труда над каждой партией, не только процессом ежедневного тренажа, репетиций и филигранного оттачивания техники движения, но и проработке психофизического состояния. Балетмейстеры Ф. В. Лопухов, Р. В. Захаров, М. Л. Лавровский, Ю. Н. Григорович, Л. В. Якобсон способствовали формированию репертуара, требующего погружения в драматическую проработку, насыщая лексику смысловой детализацией на каждый такт музыки. Потому их наследие – фундамент отечественного балетного репертуара, каждая партия для артистов – испытание на прочность. В числе мастеров-последователей – Б. Я. Эйфман, психологический театр которого воспитал плеяду артистов со-творцов. Поставленная сверхзадача балетмейстером четко прорабатывается, продумывается и воплощается танцовщиком. В каждой работе этих балетмейстеров для танцовщиков процесс поиска внешней и внутренней техники – не имеет конечной точки. Процесс постоянный, многогранный и приводит к формированию индивидуальной интерпретации выразительной и сложной лексики постановки. Отметим, что каждый исполнитель остается в рамках строгого следования музыкально-хореографической партитуры, неотступно следуя за балетмейстером. Даже в таком процессе есть место творческой самореализации.

На этапе создания спектакля танцовщик, обладая глубоким пониманием своих психофизических возможностей, может предлагать балетмейстеру пластические и эмоциональные решения, обогащающие первоначальный замысел. Соавторство в

драматургической проработке партии основывается на внутренней технике. Исполнитель «пропускает» через себя предлагаемые обстоятельства, наполняя движения личностным смыслом и выстраивая внутреннюю логику развития образа.

Достижение цельного образа возможно только при определении сверхзадачи. Танцовщик не просто технически воспроизводит комбинации, но и самостоятельно находит личную, выстраданную мотивацию для каждого жеста, взгляда, паузы. Он становится носителем главной идеи постановки. Такой подход требует от артиста не только выдающихся физических данных, но и высокой степени осознанности, интеллектуальной и эмоциональной зрелости. Воспитание танцовщика-со-творца должно включать в себя элементы актерского мастерства, психологии и анализа произведения.

Воспитание внутренней техники и формирование особого психофизического настроя являются насущной необходимостью для современного исполнителя. Преодоление разрыва между виртуозной техникой, требованием современного театра, и одухотворенным образом – ключевая задача педагогики хореографии.

Внешняя техника является материальной основой искусства танца, тогда как внутренняя техника – его душой. Их гармоничный синтез рождает то самое «духовно-телесное единство», которое превращает танец из зрелища в высокое искусство, способное транслировать сложные драматические концепции.

Признание роли танцовщика как со-творца знаменует новый этап в развитии хореографии, где ценностью становится не только техническое совершенство, но и глубина художественного высказывания, рожденного в совместном творческом поиске балетмейстера и артиста. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных методов и тренингов для развития компонентов внутренней техники в рамках профессионального хореографического образования.

Литература

1. Выготский Л. С. К вопросу о психологии творчества актера // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – С. 319–329.
2. Станиславский К. С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1989. – 511 с.
3. Чехов М. А. О технике актера. – М.: AST, 2003. – 367 с.
4. Мейерхольд Вс. Принципы биомеханики // Театральная жизнь. – М., 1990. – № 2. – С. 24–25.
5. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: РАТИ–ГИТИС, 2008. – 432 с.
6. Опарина Е. О. «Внутреннее» и «внешнее» в театральных системах и концепциях актерской техники: психофизиологический и языковой аспекты // Международная междисциплинарная научная конференция «Человек ощущающий: Перцепция в современном гуманитарном знании». – 2015. – № 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennee-i-vneshnee-v-teatralnyh-sistemah-i-kontseptsiyah-akterskoy-tehniki-psihofiziologicheskii-i-yazykovoy-aspekty> (дата обращения: 01.10.2025).
7. Черкасский С. Д. Тренинг по Станиславскому в театральной педагогике Ли Страсберга периода театра «Групп» (начало 1930-х годов) // Вестник ЧелГУ. – 2011. – № 37 (252). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trening-postanislavskomu-v-teatralnoy-pedagogike-li-strasberga-perioda-teatra-grup-nachalo-1930-h-godov> (дата обращения: 01.10.2025).
8. Анастасьева И. Л. Театральная природа сновидений: бессознательное в концепции Н. Евреинова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1. – С. 65–75.
9. Елисеева Е. А. Философская концепция МакКей-Дельсарты как основа становления американской театральной школы в период с 1871 по 1923 г // Вестник Московского уни-

верситета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskaya-kontseptsiya-makkeya-delsarta-kak-osnova-stanovleniya-amerikanskoy-teatralnoy-shkoly-v-period-s-1871-po-1923-g> (дата обращения: 01.10.2025).

10. Белоусова Д. С. Применение принципов актерского мастерства в хореографическом искусстве // Культурный код. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniieprintsipov-akterskogo-masterstva-v-horeograficheskom-iskusstve> (дата обращения: 01.10.2025).

11. Гурова Я. Ю. Идеи К. С. Станиславского в контексте балетного театра XXI в. К вопросу о хореографической интерпретации классического наследия // К. С. Станиславский и музыкальный театр: коллективная монография / сост. и авт. предисловия Е. В. Шахматова; под. ред. Е. В. Шахматовой. – М.: ГИТИС, 2024. – С. 276–293.

12. Ваганова А. Я. Основы классического танца. – СПб.: Лань, 2000. – 192 с.

13. Гройс Б. В. Политика поэтики. – М.: Ad Marginem, 2012. – 536 с.

14. Руднева С. Д., Фиш Э. М. Ритмика. Музыкальное движение. – М.: Просвещение, 1972. – 334 с.

15. Смирнов И. В. Психофизиология спортивной и балетной деятельности. – СПб.: СПбГУП, 2015. – 228 с.

16. Foster S. L. Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance. – London; N.Y.: Routledge, 2010. – 288 p.

Resource activity in dance training: psychophysical attitude as a factor in its preservation

Gurova Ya.Yu.

Herzen University

The article addresses the problem of cultivating a specific psychophysical attunement in a dancer, which is necessary for the creative embodiment of a dramatic image through choreographic means. The relevance of the study is determined by the dominance of external technical aspects in contemporary dance at the expense of internal content. The author analyzes the concepts of external and internal technique, defining the latter as the mastery of one's attention, thoughts, emotions, and energy. Particular attention is paid to the role of the dancer as a co-creator of the choreographic work, who actively participates in developing the dramaturgy of the role and the super-objective of the production.

Keywords: internal technique, psychophysical attunement, dramatic image, dance art, dancer as co-creator, super-objective, emotional involvement.

References

1. Vygotsky, L. S. On the Psychology of Actor's Creativity. Collected Works: In 6 Volumes. Vol. 6. Moscow: Pedagogy, 1984, pp. 319–329.
2. Stanislavsky, K. S. The Actor's Work on Himself. Moscow: Iskusstvo, 1989, 511 p.
3. Chekhov, M. A. On the Actor's Technique. Moscow: AST, 2003, 367 p.
4. Meyerhold, Vs. Principles of Biomechanics. Moscow: Theatrical Life, 1990, no. 2, pp. 24–25.
5. Zakhava, B. E. The Art of Actor and Director. 5th ed., corrected and enlarged. – M.: RATI-GITIS, 2008. – 432 p.
6. Oparina E. O. "Internal" and "External" in Theatrical Systems and Concepts of Acting Technique: Psychophysiological and Linguistic Aspects // International Interdisciplinary Scientific Conference "The Sensing Person: Perception in Modern Humanitarian Knowledge". – 2015. – No. 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennee-i-vneshnee-v-teatralnyh-sistemah-i-kontseptsiyah-akterskoy-tehniki-psihofiziologicheskii-i-yazykovoy-aspekty> (date of access: 01.10.2025).
7. Cherkassky S. D. Stanislavsky's Training in the Theatre Pedagogy of Lee Strasberg during the Period of the Group Theatre (Early 1930s) // Vestnik of ChelSU. – 2011. – No. 37 (252). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trening-postanislavskomu-v-teatralnoy-pedagogike-li-strasberga-perioda-teatra-grup-nachalo-1930-h-godov> (date of access: 01.10.2025).
8. Anastasyeva I. L. The Theatrical Nature of Dreams: the Unconscious in the Concept of N. Evreinov // Vestnik of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication. – 2010. – No. 1. – P. 65–75.
9. Eliseeva E. A. MacKay-Delsarte's Philosophical Concept as the Basis for the Development of the American Theatre School in the Period from 1871 to 1923 // Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication. – 2018. – No. 1.
10. Belousova D. S. Application of Acting Principles in Choreographic Art // Cultural Code. – 2020. – No. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniieprintsipov-akterskogo-masterstva-v-horeograficheskom-iskusstve> (date of access: 01.10.2025).
11. Gurova Ya. Yu. The ideas of K. S. Stanislavsky in the context of the ballet theater of the XXI century. On the issue of choreographic interpretation of the classical heritage // K. S. Stanislavsky and the musical theater: a collective monograph / compiled and author of the foreword by E. V. Shakhmatova; ed. E. V. Shakhmatova. – Moscow: GITIS, 2024. – Pp. 276–293.
12. Vaganova A. Ya. Basics of classical dance. – St. Petersburg: Lan, 2000. – 192 p.
13. Groys B. V. Politics of Poetics. – Moscow: Ad Marginem, 2012. – 536 p.

Интеграция технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку в неязыковом вузе

Данько Ольга Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова»

Мидова Венера Олеговна

кандидат психологических наук, доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова

В статье анализируются дидактические возможности и ограничения интеграции технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку со студентами неязыкового вуза. Авторы выявляют ключевые противоречия между объективной потребностью в использовании ИИ как естественного элемента современной образовательной среды и рисками подмены самостоятельной мыслительной деятельности обучающихся автоматически сгенерированным содержанием. В работе предложена модель организации проектной деятельности с применением ИИ-инструментов. На основе анализа педагогической практики сформулированы рекомендации по осмысленной и управляемой интеграции ИИ в обучение иностранному языку.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, проектное обучение, обучение иностранному языку, профессионально ориентированное обучение, неязыковой вуз, иноязычная коммуникативная компетенция, генеративные ИИ

Развитие современного высшего образования осуществляется в условиях интенсивной цифровизации всех сфер общественной жизни, что закономерно отражается и на характере образовательного процесса в вузе [1]. Современная информационно-насыщенная социальная среда, стремительная скорость обновления знаний и трансформация профессиональной деятельности требуют от выпускников не только владения иноязычной коммуникативной компетенцией, но и умение использовать цифровые ресурсы, в том числе технологии искусственного интеллекта, в учебных и профессиональных целях [1,2]. В неязыковых вузах, где изучение иностранного языка преимущественно выполняет инструментальные, профессионально-ориентированные и социокультурные функции, данное методическое требование приобретает особую значимость.

В этих условиях перед преподавателем иностранного языка встает ряд противоречий. С одной стороны, Федеральные государственные образовательные стандарты и современные концепции иноязычной профессиональной подготовки предполагают формирование развитой иноязычной коммуникативной компетенции, включающей профессионально ориентированные знания, умения и навыки, способность к межкультурному взаимодействию. С другой стороны, реальная учебная ситуация характеризуется ограниченным аудиторным временем, неоднородностью уровня подготовки студентов, снижением внутренней учебной мотивации и одновременно - практически неограниченным доступом к «готовым решениям» в цифровой среде, включая генеративные модели искусственного интеллекта [3,4].

Особую остроту приобретает противоречие между потребностью в использовании современных цифровых технологий, в том числе ИИ, как естественного элемента образовательной среды, и риском их неконтролируемого и методически неосмысленного применения, приводящего к подмене самостоятельной деятельности обучающихся автоматически сгенерированными текстами. [7]. Аналогичное противоречие отчетливо проявляется и в организации проектной деятельности на занятиях по иностранному языку: с одной стороны, метод проектов признан эффективным средством формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции [2], с другой - его реализация требует значительных временных и организационных ресурсов, которыми преподаватель в большинстве случаев не располагает.

Таким образом, актуальность исследования интеграции технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку обусловлена необходимостью разрешения обозначенных противоречий. С одной стороны, ИИ становится неотъемлемой частью современной образовательной среды и может служить дополнительным ресурсом для расширения языковой и социокультурной базы обучения, индивидуализации заданий и повышения мотивации студентов [9]. С другой стороны, неконтролируемое или непродуманное использование **в рамках проектной деятельности** способно исказить учебный процесс, **снижая глубину освоения иноязычного материала и качество его усвоения**, затрудняя объективную оценку компетенций, затрудняя объективную оценку компетенций и создавая новые этические и организационные вызовы [5,10].

Теоретический анализ работ, посвящённых методу проектов в обучении иностранному языку и дидактическому потенциалу технологий ИИ в языковом образовании, показывает, что эти направления обычно рассматриваются отдельно друг

от друга. Вопросы же интеграции ИИ именно в проектную деятельность со студентами неязыкового вуза освещаются фрагментарно, без глубокого анализа дидактических возможностей и ограничений такого подхода [5,11].

Все это позволяет сформулировать проблему исследования как противоречие между объективной потребностью в интеграции технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку в неязыковом вузе и недостаточной разработанностью дидактических основ такого подхода [11].

Цель статьи - проанализировать дидактические возможности и ограничения интеграции технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность на занятиях по иностранному языку со студентами неязыкового вуза.

В соответствии с поставленной целью предполагается решить следующие задачи: - уточнить дидактические характеристики метода проектов в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза; - охарактеризовать основные направления использования технологий искусственного интеллекта в языковом образовании в контексте проектной деятельности; - разработать структурную модель организации проектной работы с применением ИИ-технологий на занятиях по иностранному языку в вузе; - выявить ключевые дидактические возможности и ограничения такой интеграции, а также сформулировать методические рекомендации для преподавателей иностранных языков неязыковых вузов [7]

Метод проектов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Метод проектов в обучении иностранному языку относится к технологиям, органично сочетающим когнитивный и деятельностный компоненты, ориентируясь на формирование у обучающихся не только языковых и речевых умений, но и более широкого спектра универсальных учебных и профессиональных компетенций [1]. В контексте подготовки бакалавров неязыкового вуза данный метод позволяет придать иноязычному обучению характер осмысленной, практико-ориентированной деятельности, связанной с реальными профессиональными и социокультурными задачами [5].

В отечественной и зарубежной методической литературе метод проектов рассматривается как способ организации учебного процесса, при котором центральным элементом выступает самостоятельная, но педагогически управляемая деятельность студентов по решению значимой для них проблемы, завершающаяся созданием конкретного продукта (проекта) и его публичной презентацией. При этом, в качестве ключевых характеристик проектной деятельности выделяются проблемность, исследовательский характер, междисциплинарность и практическая направленность.

Применительно к обучению иностранному языку метод проектов позволяет интегрировать освоение языкового материала с развитием навыков межкультурной коммуникации, критического мышления, информационной культуры. В рамках проектной работы студенты обращаются к аутентичным источникам информации на иностранном языке, анализируют и перерабатывают полученные данные, соотносят их с собственным опытом и профессиональными интересами [6]. Это способствует переходу от простого запоминания языковых средств к их функциональному применению в ситуациях, приближенных к реальному профессиональному общению.

Вместе с тем, метод проектов в условиях массовой подготовки бакалавров неязыкового профиля сталкивается с рядом ограничений организационного и методического характера. Среди ключевых проблем можно выделить: ограниченность аудиторного времени, разноуровневая иноязычная подготовка студентов, недостаток опыта самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, а также трудности с обеспечением постоянной обратной связи и сопровождением групповых про-

ектов. Эти факторы нередко приводят к формализации проектной работы, когда сохраняются внешние признаки проекта, но теряются его исследовательская и развивающая сущность.

Опыт применения метода проектов в формировании языковых компетенций подтверждает, что его эффективность во многом определяется методической структурированностью [5]. В частности, ключевыми условиями успеха являются:

- четкая постановка проблемных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов;
- поэтапная организация работы - от постановки целей и планирования до презентации;
- распределение ролей и ответственности в проектной группе;
- система критериев оценки, учитывающая не только конечный продукт, но и процесс взаимодействия, а также индивидуальный вклад участников.

Таким образом, метод проектов служит эффективным инструментом формирования иноязычной коммуникативной и профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза - при условии тщательной методической проработки. Однако обозначенные ограничения побуждают искать дополнительные ресурсы для поддержки проектной работы, включая интеграцию технологий искусственного интеллекта, что превращается в актуальную педагогическую задачу [11].

Интеграция технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку

Рассматривая технологии искусственного интеллекта как элемент современной образовательной среды, целесообразно исходить из их двойственной роли: с одной стороны, ИИ выступает дополнительным ресурсом, расширяющим возможности проектной деятельности, с другой - фактором, усложняющим организацию собственно учебно-познавательной активности студентов [10]. В условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе это противоречие проявляется особенно ярко - проектная работа требует поиска, переработки и создания текста на иностранном языке, но легко подменяется автоматически генерируемым контентом.

К числу дидактических возможностей интеграции ИИ в проектную деятельность по иностранному языку можно отнести расширение спектра аутентичных текстовых и аудиовизуальных материалов, доступных студентам в процессе подготовки проектов. Современные ИИ-системы позволяют оперативно подбирать примеры профессионально ориентированного дискурса, моделировать различные коммуникативные ситуации, предлагать варианты формулировок и языкового оформления, что при соответствующей педагогической регуляции способствует росту языковой и социокультурной осведомленности обучающихся.

Важным плюсом становится индивидуализация заданий и траекторий обучения. ИИ анализирует запросы и предыдущие результаты студентов, предлагая персонализированные подсказки и задания - это, особенно ценно в разноуровневых группах бакалавров. При этом преподаватель получает дополнительный инструмент для оперативной диагностики типичных ошибок и затруднений, а также для целенаправленного формирования отдельных аспектов коммуникативной компетенции.

Вместе с тем интеграция ИИ в проектную деятельность порождает ряд значимых ограничений и рисков, которые нельзя игнорировать при дидактическом проектировании. Прежде всего, мгновенная генерация грамматически правильного текста на иностранном языке провоцирует **снижение степени вовлечённости студентов в самостоятельное языковое производство**. Это снижает глубину усвоения материала и затрудняет развитие устойчивых навыков продуктивной речи, а также объективную оценку языковых и профессионально-коммуникативных компетенций обучающихся [9].

Особого внимания заслуживают этические и организационные аспекты применения ИИ в проектной деятельности [8]. Они включают вопросы академической честности, авторства и соавторства текстов, прозрачности использования ИИ-

инструментов в заданиях, а также разработку четких регламентов и критериев оценки проектов с ИИ. Без регулирования эти проблемы укрепляют у студентов убеждение в допустимости копирования и присвоения генерируемого контента, что противоречит формированию высококлассного специалиста.

Таким образом, дидактический потенциал технологий искусственного интеллекта в организации проектной деятельности по иностранному языку реализуется не автоматически, а при методически обоснованном включении в структуру проекта. ИИ следует позиционировать не как «готовое решение», а как инструмент поддержки анализа, моделирования ситуаций и генерации исходных материалов.

Модель организации проектной деятельности с использованием технологий искусственного интеллекта

Проектная деятельность с использованием технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку целесообразно рассматривать как поэтапный процесс, в структуре которого ИИ выступает не источником «готового решения», а инструментом поддержки анализа и моделирования. При этом сохраняется общая логика проектного метода, однако каждый этап получает специфическое содержание, обусловленное возможностями и ограничениями ИИ-инструментов.

На начальном этапе осуществляется совместное с преподавателем определение темы проекта, формулировка проблемы и уточнение ожидаемого продукта. Роль ИИ на данном этапе может заключаться в генерации спектра возможных подтем, формулировок проблемных вопросов и вариантов профессионально ориентированных ситуаций, которые затем подвергаются критическому отбору и уточнению со стороны студентов. Окончательное формулирование целей и задач проекта остаётся за обучающимися, что способствует развитию их собственной позиции.

Далее, в процессе планирования и распределения ролей предполагает разработку структуры проекта, определение источников информации, форматов представления результатов, а также распределение функций внутри проектной группы. Использование ИИ здесь может быть связано с получением предложений по возможным этапам работы, формам визуализации данных, перечню языковых средств, необходимых для реализации коммуникативной задачи (клише делового общения, лексика определённой профессиональной области) [3,8]. Преподаватель на данном этапе выполняет функцию модератора, помогая избежать избыточной детализации плана и формального копирования предлагаемых ИИ вариантов.

В ходе реализации проекта ИИ-инструменты включаются в деятельность студентов как средства поиска, обработки и первичного структурирования иноязычной информации. Обучающиеся могут использовать ИИ для подбора аутентичных текстов и примеров, генерации черновых формулировок, моделирования диалогов и ситуаций профессионального общения, однако принципиальным остаётся требование обязательной переработки полученного материала: его критического анализа, сопоставления с другими источниками, адаптации к целям проекта и уровню языковой подготовки [4,6].

Заключительный этап включает подготовку публичного представления результатов проектной работы на иностранном языке и их обсуждение в учебной группе. На данном этапе ИИ может использоваться для тренировочных прогонов выступления (моделирование вопросов аудитории, варианты формулировки ответов), для проверки структурированности текста презентации, однако окончательный вариант высказывания формируется студентом и корректируется преподавателем. Финальная часть предполагает осмысление не только содержания проекта, но и характера взаимодействия с ИИ-инструментами: что было полезно, где возникли риски подмены собственной работы, как использование ИИ отразилось на качестве финального продукта.

Предложенная модель позволяет, с одной стороны, системно включить ИИ-технологии в организацию проектной деятельности по иностранному языку, а с другой - сохранить приоритет самостоятельной деятельности обучающихся и педагогического управления со стороны преподавателя. Тем самым создаются условия для использования потенциала искусственного интеллекта как ресурса развития иноязычной коммуникативной компетенции, критического мышления и ответственности студента как субъекта учебной и профессиональной коммуникации.

Ограничения и условия эффективного использования ИИ в проектной деятельности по иностранному языку

Анализ публикаций по использованию ИИ в языковом образовании и высшей школе в целом свидетельствует: исследователи отмечают не только дидактические преимущества, но и значимые ограничения и риски [2,7]. Эти проблемы касаются академической сферы (качества усвоения, развития речемыслительных навыков), а также этико-правовых и организационных аспектов учебного процесса.

Среди академических ограничений, наиболее актуальных для проектной деятельности по иностранному языку, выделяются: тенденция к упрощению переработки языкового материала из-за замещения самостоятельной работы генерируемыми текстами; риск ложного ощущения владения языком при слабой продуктивной компетенции; а также трудности объективной оценки реального уровня компетенций в условиях широкого использования генеративных ИИ-систем [3,10].

Решение обозначенных противоречий требует соблюдения условий, обеспечивающих результативное использование ИИ в проектной деятельности по иностранному языку. Ключевыми среди них выступают:

- нормативно-методическая регламентация допустимых форм применения ИИ-инструментов в учебных проектах;
- фокус преподавателя на педагогически управляемой интеграции ИИ с формированием у студентов навыков критического анализа генерируемого контента и ответственности за результат [6,8];
- разработка форм и критериев оценки проектных работ, учитывающих роль ИИ и позволяющих отличить вклад студентов от вклада цифровых инструментов.

Таким образом, ограничения и риски ИИ не означают отказа от его использования, а требуют особого дидактического и этического подхода. При соблюдении этих условий ИИ-инструменты превращаются в средство поддержки развития иноязычной коммуникативной компетенции и академической добросовестности студентов.

Практическая интеграция технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку требует соблюдения ключевых методических условий, которые минимизируют риски и усиливают дидактический эффект.

Во-первых, необходимо нормативно и методически регламентировать допустимые формы использования ИИ в учебных проектах. Определить этапы, где ИИ приемлем (поиск материалов, генерация идей, языковая правка), и те, где работа должна быть исключительно самостоятельной. Это фиксируется в методичках к заданиям и критериях оценки.

Во-вторых, задания следует проектировать так, чтобы стимулировать критический анализ результатов ИИ. Речь о сопоставлении генерируемых текстов с аутентичными источниками, выявлении ошибок в фактах, языке и стиле, а также включении в отчеты и презентации разделов об анализе роли ИИ.

Особое внимание следует уделить целенаправленному формированию у студентов этических представлений об использовании искусственного интеллекта - как в образовательной, так и в будущей профессиональной деятельности. Обсуждение таких вопросов, как академическая честность, авторство, личная ответственность за принимаемые решения и качество создаваемого продукта, органично встраивается в проектную работу, способствуя не только развитию языковых навыков, но

и становлению ценностных ориентиров, необходимых для ответственного участия в информационном обществе.

Проведённый анализ демонстрирует, что интеграция технологий искусственного интеллекта в проектную деятельность по иностранному языку в неязыковом вузе расширяет дидактический инструментарий преподавателя, создавая условия для индивидуализации обучения, обогащения языкового и социокультурного опыта студентов, а также моделирования разнообразных профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций. Вместе с тем использование ИИ сопровождается рядом рисков, связанных с подменой самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, снижением прозрачности оценки результатов и угрозами академической добросовестности.

Предложенная модель проектной работы с ИИ-инструментами обеспечивает формат, где ИИ выступает средством поддержки анализа и моделирования, а не источником готовых решений. При соблюдении условий результативного применения (нормативная регламентация, развитие критического отношения к генерируемому контенту, пересмотр критериев оценки) становится возможным направленно использовать потенциал ИИ для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и ответственности студентов как субъектов учебной и профессиональной коммуникации.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Данько О.А. Развитие модельных представлений как средство интеграции учащихся в современный информационный социум: дис. канд. пед. наук. М., 2012.
3. Ляхова Е.Г. Повышение эффективности усвоения лексико-грамматического материала по английскому языку в неязыковом вузе с помощью чат-ботов: ожидание и реальность. // Мир науки. 2024. Т.12 № 3. С. 12-20
4. Мохова О.Л., Голосова О.М., Малыхина И.А., Циколенко Л.И. Применение метода проектов в обучении английскому языку в рамках профессионально-ориентированного подхода // Управление образованием. 2024. № 3-1. С. 47-56.
5. Окс И.Ю., Комарова А.И. Использование искусственного интеллекта в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей с различным уровнем владения языком // Litera. 2025. № 10. С. 59-71.
6. Полудова Е.В. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: опыт использования в высшем образовании // Открытое образование. 2025. Т.29 № 4. С. 45-53.
7. Прохоров А.В. Потенциал технологий искусственного интеллекта в языковой подготовке будущих медиаспециалистов // Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные Науки 2024. Т.29, № 3. С. 589-595.
8. ФГОС ВО по направлению «Экономика» (бакалавриат). Приказ Минобрнауки России от 12.08.2021 № 713.
9. Хаймс Д. О коммуникативной компетенции // Язык. Культура. Познание. М.: Индрик, 2001. С. 239-254.
10. Валькова Ю.Е. Использование искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2025. Т. 23. № 1. С. 137-151.
11. Wheeler S. Learning Space Mashups: Combining Web 2.0 Tools to Create Collaborative and Reflective Learning Spaces // Future Internet. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 3-13.

Integration of Artificial Intelligence Technologies into Foreign Language Project Activities at a Non-Linguistic University

Danko O.A., Midova V.O.

Plekhanov Russian University of Economics

The article examines the didactic potential and limitations of integrating artificial intelligence technologies into project-based foreign language learning for students at a non-linguistic university. The authors identify key contradictions between the objective need to use AI as a natural component of the modern educational environment and the risks of replacing students' independent cognitive and speech activity with automatically generated content. The article proposes a model for organizing project work supported by AI tools. Based on an analysis of pedagogical practice, recommendations have been formulated for a deliberate and controlled integration of AI in foreign language teaching.

Keywords: artificial intelligence in education, project-based learning, foreign language teaching, professionally oriented learning, non-linguistic university, foreign language communicative competence, generative AI

References

1. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 207 p.
2. Danko O.A. Development of model representations as a means of integrating students into a modern information society: diss. Cand. Ped. Sci. (Pedagogical Sciences). Moscow, 2012.
3. Lyakhova E.G. Improving the efficiency of assimilation of lexical and grammatical material in the English language in a non-linguistic university using chatbots: expectations and reality. // Mir nauki. 2024. Vol. 12, No. 3, pp. 12-20
4. Mokhova O.L., Golosova O.M., Malykhina I.A., Tsikolenko L.I. Application of the project method in teaching English within the framework of a professionally oriented approach // Upravlenie obrazovaniya. 2024. No. 3-1. P. 47-56.
5. Oks I. Yu., Komarova A. I. Using Artificial Intelligence in Teaching English to Students of Non-Linguistic Majors with Different Levels of Language Proficiency // Litera. 2025. No. 10. Pp. 59-71.
6. Polyudova E. V. Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: Experience of Use in Higher Education // Open Education. 2025. Vol. 29, No. 4. Pp. 45-53.
7. Prokhorov A. V. Potential of Artificial Intelligence Technologies in Language Training of Future Media Specialists // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities 2024. Vol. 29, No. 3. Pp. 589-595.
8. Federal State Educational Standard of Higher Education in the Field of "Economics" (Bachelor's Degree). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 12, 2021, No. 713.
9. Hymes, D. "On Communicative Competence." Language. Culture. Cognition. Moscow: Indrik, 2001. pp. 239-254.
10. Valkova, Yu. E. "Using Artificial Intelligence in Foreign Language Classes at a University." Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education. 2025. Vol. 23, No. 1. pp. 137-151.
11. Wheeler, S. "Learning Space Mashups: Combining Web 2.0 Tools to Create Collaborative and Reflective Learning Spaces." Future Internet. 2009. Vol. 1. No. 1. pp. 3-13.

Значимость компенсаторной компетенции для преодоления языковых трудностей в процессе межкультурного общения

Иванова Екатерина Николаевна

к.пед.н., доцент кафедры вторых иностранных языков ОАФ РАНХиГС при Президенте РФ

В статье описаны проблемы, имеющиеся в области обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Представлены дидактические принципы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Отмечается, что приоритетной целью в обучении испанскому языку в неязыковом вузе является формирование и развитие коммуникативной компетенции. Дано определение коммуникативной компетенции и представлены ее компоненты. Отдельное внимание уделяется компенсаторной компетенции. Представлены подходы к определению категории «компенсаторная (суб)компетенция», на основании которых выработана авторская дефиниция. Описано, каким образом происходит формирование и развитие компенсаторной субкомпетенции посредством прикладной коммуникативной деятельности, предполагающей реализацию компенсаторных стратегий.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, неязыковой вуз, испанский язык, коммуникативная компетенция, компенсаторная компетенция

Обучение студентов неязыковых вузов иностранным языкам традиционно остается на периферии внимания исследователей-теоретиков. Тем не менее, в данной области имеется немало противоречий, рисков и барьеров, которые необходимо преодолевать посредством глубокого научного анализа, методологических изысканий и прикладных мер.

На текущий момент в обучении иностранным языкам (в частности – испанскому) в неязыковых вузах имеются следующие проблемы: низкий уровень знаний испанского языка у выпускников школ (поскольку испанский язык зачастую является вторым иностранным языком); существенные различия между уровнем языковой подготовки в группе студентов; недостаточное количество часов, отведенных на изучение иностранного языка; низкий уровень мотивации студентов вследствие непонимания ими значимости иностранного языка в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности; применение устаревших дидактических подходов и технологий в ходе обучения испанскому языку в неязыковых вузах.

Важнейшей проблемой, пишет Н. А. Ленская, выступает отсутствие практической направленности в контексте будущей профессиональной деятельности студента, что усугубляется теоретизированным характером обучения [6, с. 133]. Студенты неязыковых вузов изучают языковую систему – грамматические правила, морфологию, лексику, синтаксис, приобретая таким образом языковую компетенцию. Коммуникативная компетенция как умение применять знания о языке в реальной коммуникативной практике, зачастую остается несформированной. И. Н. Авилкина, в свою очередь, говорит о том, что предмету «Иностранный язык» уделяется недостаточное внимание в неязыковых вузах. Помимо сокращения учебных часов, наблюдается проблема многократного превышения объема самостоятельной работы над аудиторной, к чему студенты начальных курсов не приспособлены в полной мере [1, с. 146].

Л. В. Павлюкевич с соавт. также говорит о том, что выпускники неязыковых вузов имеют недостаточный уровень владения «социальными техниками ведения беседы» и умениями говорения. Кроме того, студент неязыкового вуза, как правило, имеет ряд психологических барьеров, препятствующих иноязычной коммуникации [10, с. 262].

Многие выпускники неязыковых вузов не способны поддерживать коммуникацию на испанском языке, не могут ориентироваться в иноязычной литературе и периодике по специальности. В результате возникает противоречие между требованиями, выдвигаемыми рынком труда к выпускникам вуза относительно использования иностранного языка в профессиональных целях, с одной стороны, и недостаточной эффективностью педагогической системы в плане развития иноязычной компетентности – с другой [4, с. 206].

В связи с вышеизложенными рисками и проблемами многие исследователи предлагают усовершенствовать текущие подходы к обучению испанскому языку в неязыковых вузах. Ключевыми дидактическими принципами обучения, по мнению Т. Р. Мкртчян, выступают: (1) переориентация с языковой на коммуникативную компетенцию; (2) овладение стратегиями обучающей деятельности; (3) профессиональная направленность коммуникативной деятельности как фактор повышения мотивации к изучению иностранного языка [7, с. 42].

Как отмечено выше, приоритетной целью в обучении испанскому языку в неязыковом вузе является формирование и развитие коммуникативной компетенции. Д. А. Муминова под компетенцией в контексте изучения языка понимает «созна-

тельное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений», а также «умения и способности посредством речи демонстрировать знание систем» [9, с. 761]. Коммуникативная компетенция, согласно Д. А. Муниной, представляет собой творческую способность человека пользоваться инвентарем языковых средств, которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию [9, с. 762].

Коммуникативная компетенция в контексте обучения испанскому языку в неязыковом вузе представляет собой интегративное качество личности обучающегося, выражающееся в способности и готовности эффективно осуществлять иноязычное общение в профессионально и социально значимых ситуациях. Данная компетенция включает совокупность лингвистических, социолингвистических, прагматических и социокультурных знаний, умений и навыков (субкомпетенций), обеспечивающих адекватное понимание и продуктивное использование испанского языка в устной и письменной формах с учетом целей коммуникации, контекста и норм межкультурного взаимодействия.

В структуре коммуникативной компетенции традиционно выделяются следующие взаимосвязанные компоненты (Таблица 1):

Таблица 1
Структура коммуникативной компетенции (изучение иностранного языка)

Компонент (субкомпетенция)	Содержание
Лингвистическая (языковая) субкомпетенция	Система знаний о фонетических, лексических, грамматических и орфографических нормах языка, совокупность умений и навыков их корректного использования в процессе коммуникации. Данная субкомпетенция обеспечивает формальную языковую правильность высказывания.
Социолингвистическая субкомпетенция	Знание социальных норм и правил речевого поведения, обусловленных статусом коммуникантов, ситуацией общения, национально-культурной спецификой. Обеспечивает уместность языковых средств в конкретном социокультурном контексте.
Прагматическая (дискурсивная) субкомпетенция	Умение логически и структурно организовывать высказывание, реализовывать коммуникативные намерения с учётом цели общения и жанровых особенностей речи.
Социокультурная субкомпетенция	Знания о культуре, традициях, ценностях и моделях поведения носителей изучаемого языка, а также способность учитывать культурные различия в процессе межкультурной коммуникации.
Компенсаторная субкомпетенция	Способность обучающегося преодолевать дефицит языковых средств и знаний в процессе коммуникации за счёт использования вербальных и невербальных стратегий.
Учебно-познавательная субкомпетенция	Способность к самостоятельному овладению языком, выбору и применению эффективных стратегий обучения, самоконтролю и рефлексии, что способствует дальнейшему развитию коммуникативной компетенции.

Примечание: источник – составлено автором

За исключением компенсаторной субкомпетенции, все иные компоненты коммуникативной компетенции достаточно часто обсуждаются в научной литературе и периодике. Тем не менее, именно компенсаторная компетенция является своеобразным «ключом» к развитию коммуникативной компетенции, так как позволяет нивелировать пробелы в других субкомпетенциях.

В отношении термина «компенсаторная компетенция» единства мнений в научной среде пока не наблюдается. В ряде исследований компенсаторная компетенция рассматривается как самостоятельный компонент коммуникативной компетенции, обеспечивающий преодоление коммуникативных трудностей, возникающих в условиях недостаточного владения языковыми средствами. В других научных работах она интерпретируется как часть стратегической или прагматической компетенции, поскольку реализуется преимущественно через использование коммуникативных стратегий и тактик. В данной связи представим некоторые дефиниции (Таблица 2):

Таблица 2
Подходы к определению категории «компенсаторная (суб)компетенция»

Дефиниция	Автор(ы)
Одна из целей обучения иностранному языку, сущность которой заключается в развитии умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе коммуникации.	Е. И. Лаптева, Е. Б. Быстрый, З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова [3, с. 9].
Способность компенсировать своих знаний, иноязычного речевого и социального опыта общения посредством использования различных вербальных и невербальных инструментов.	М. Р. Коренева, Е. М. Каурова [5, с. 24]
Совокупность вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, требуемых для компенсации нехватки знаний в области иностранного языка и обеспечения достижения коммуникативных целей.	Л. В. Павлюкевич, О. И. Максимова [10, с. 210]
Способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии с целью компенсации «недостатка знаний грамматического кода, при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения».	Д. А. Мунина [9, с. 765]
«Готовность и способность индивида выходить из затруднительного положения в процессе межкультурного общения, связанного с дефицитом языковых средств, страноведческих знаний, социокультурных норм поведения в обществе, различных сферах жизнедеятельности».	Н. М. Баркова [2, с. 19]

Примечание: источник – составлено автором

На основе анализа представленных выше научных дефиниций компенсаторная (суб)компетенция может быть определена как интегративная способность и готовность обучающегося эффективно преодолевать коммуникативные затруднения, возникающие в условиях дефицита языковых, речевых, социокультурных и страноведческих знаний, посредством осознанного использования вербальных и невербальных коммуникативных стратегий и тактик с целью обеспечения непрерывности и результативности иноязычного общения и достижения коммуникативных целей.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что центральным механизмом реализации компенсаторной компетенции выступает механизм положительного переноса компенсаторных ресурсов, обеспечивающий использование ранее сформированных знаний, умений и опыта для преодоления коммуникативных затруднений в условиях ограниченного языкового запаса. Данный механизм рассматривается рядом исследователей как базовый, поскольку именно он лежит в основе функционирования компенсаторной компетенции и определяет её продуктивность в реальном иноязычном общении. Как очевидно, в состав компенсаторной субкомпетенции входят различные компоненты, стратегии и тактики. По мнению М. Р. Кореневой и Е. М. Кауровой, структуру компенсаторной компетенции можно представить как совокупность и своеобразную иерархию «взаимосвязанных элементов, включающая знания, навыки, умения, мотивы, отношения к деятельности, личные характеристики» [5, с. 23].

Формирование и развитие компенсаторной субкомпетенции происходит посредством прикладной коммуникативной деятельности, предполагающей реализацию компенсаторных стратегий. Согласно Ю. А. Молчановой и Е. В. Терентьевой, при реализации компенсаторных стратегий студент может опираться на навыки: (1) продуктивного характера (выбирать правильные слова из словаря/текста/памяти, подбирать эквиваленты); (2) рецептивного характера (догадываться о значении слова по контексту, морфологии) [8, с. 211].

Рассмотрим подробнее конкретные приемы и техники реализации компенсаторных стратегий.

Одним из наиболее продуктивных и часто используемых приёмов реализации компенсаторных стратегий является упрощение синтаксической и лексической структуры высказывания, основанное на активизации уже усвоенных языковых средств. Данный приём предполагает сознательный отказ от сложных грамматических конструкций, редкой или малоосво-

енной лексики в пользу общеупотребительных слов, клишированных выражений и типовых речевых моделей, что позволяет обучающемуся сохранить коммуникативную цель и обеспечить понятность сообщения. Так, вместо грамматически и лексически более сложного высказывания «El proyecto fue desarrollado teniendo en cuenta las condiciones económicas actuales» обучающийся может использовать упрощенный вариант «Hicimos el proyecto pensando en la situación económica de ahora». Аналогичным образом при недостаточном владении тематической лексикой обучающийся прибегает к использованию устойчивых речевых образцов: *seo que... es importante... en mi opinión... quiero decir que...*

Продолжая анализ приёмов реализации компенсаторных стратегий в обучении испанскому языку, следует выделить особую роль невербальных средств коммуникации, таких как мимика и жесты. Эти средства активно используются для компенсации дефицита словарного запаса, затруднений в подборе грамматических конструкций или недостаточного владения культурно специфическими речевыми нормами. Так, к примеру, студент затрудняется назвать слово «bicicleta» и сопровождает фразу «Yo voy en...» вращательным движением руки, имитируя педали велосипеда. При объяснении понятия «alto» или «bajo» студент показывает руками соответствующую высоту предмета или уровень. Использование невербальных средств не только компенсирует дефицит словарного запаса, но и повышает коммуникативную эффективность, облегчает понимание для собеседника и снижает уровень речевого стресса у обучающегося. Кроме того, это способствует активизации межкультурной компетенции, так как испанская коммуникация традиционно предполагает активное использование жестов и мимики для усиления выразительности речи.

П. П. Ростовцева выделяет, помимо прочих, такие лингвистические стратегии, как аппроксимацию, перенос, уклонение, антиципацию, аналитическую стратегию, стратегию ожидания и стратегию продолжения. Паралингвистические стратегии (жесты, мимика, интонация) позволяют расширять смысловой потенциал доступных языковых средств и обеспечивают адекватное выражение коммуникативных намерений в условиях ограничения словарного запаса [11, с. 260].

Компенсаторная компетенция, по нашему мнению, должна быть обязательной частью процесса освоения испанского языка в неязыковых вузах. На текущий момент преподаватели в условиях существенных ограничений академических часов вынуждены концентрировать студентов на теории языка, тогда как коммуникативная компетенция остается на втором плане. Компенсаторная компетенция, в свою очередь, зачастую игнорируется преподавателями. Тем не менее, преодоление языковых барьеров при иноязычной коммуникации требует сформировать алгоритм развития компенсаторной компетенции и следовать ему. П. П. Ростовцева говорит о том, что порождение речи с применением компенсаторных умений позволит студентам обрести уверенность в ситуациях реального общения [1, с. 260].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- В обучении испанскому языку в неязыковых вузах наблюдаются следующие проблемы: низкий уровень знаний языка у выпускников школ; существенные различия между уровнем языковой подготовки; недостаточное количество часов, отведенных на изучение иностранного языка; низкий уровень мотивации студентов; применение устаревших дидактических подходов и технологий; отсутствие его практической направленности в контексте будущей профессиональной деятельности студента; психологические барьеры.

- Коммуникативная компетенция как умение применять знания о языке в реальной коммуникативной практике в неязыковых вузах зачастую остается несформированной.

- Ключевыми дидактическими принципами обучения иностранным языкам в неязыковых вузах выступают: (1) переориентация с языковой на коммуникативную компетенцию; (2)

- овладение стратегиями обучающей деятельности; (3) профессиональная направленность коммуникативной деятельности. Приоритетной целью в обучении испанскому языку в неязыковом вузе является формирование и развитие коммуникативной компетенции.

- *Коммуникативная компетенция* в контексте обучения испанскому языку в неязыковом вузе представляет собой интегративное качество личности обучающегося, выражающееся в способности и готовности эффективно осуществлять иноязычное общение в профессионально и социально значимых ситуациях. В структуре коммуникативной компетенции традиционно выделяются следующие взаимосвязанные компоненты: лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная субкомпетенция.

- Компенсаторная (суб)компетенция может быть определена как интегративная способность и готовность обучающегося эффективно преодолевать коммуникативные затруднения, возникающие в условиях дефицита языковых речевых, социокультурных и страноведческих знаний, посредством осознанного использования вербальных и невербальных коммуникативных стратегий и тактик с целью обеспечения непрерывности и результативности иноязычного общения и достижения коммуникативных целей.

- Формирование и развитие компенсаторной субкомпетенций происходит посредством прикладной коммуникативной деятельности, предполагающей реализацию компенсаторных стратегий. Среди приёмов реализации компенсаторных стратегий – упрощение синтаксической и лексической структуры высказывания, использование устойчивых речевых образцов, применение невербальных средств коммуникации, перенос, уклонение, антиципация и проч.

Литература

1. Авикина, И. Н. Трудности в преподавании иностранного языка в техническом вузе, поиски путей их преодоления / И. Н. Авикина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 2 (43). – С. 145–148.
2. Баркова, Н. М. Прикладные инструменты выявления уровня развитости компенсаторной компетенции / Н. М. Баркова // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 3-1 (12). – С. 18–21.
3. Быстрой, Е. Б. Формирование коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы в рамках горизонтально-фасилитарного взаимодействия / Е. И. Лаптева, Орехова, И. Л., Тюмасева, З. И. // Вестник Мининского университета. – 2022. – № 3 (40). – 23 с.
4. Коренева, М. Р. Методическая система формирования компенсаторной компетенции говорения / М. Р. Коренева, М. Ю. Карбаинова // Вестник БГУ. – 2017. – № 7. – С. 205–212.
5. Коренева, М. Р. Феномен компенсаторной компетенции и репрезентация её структуры в лингводидактике / М. Р. Коренева, Е. М. Каурова // МНКО. – 2021. – № 1 (86). – С. 22–25.
6. Ленская, Н. А. Новые модели и лингвообразовательные технологии в обучении иностранному языку в вузе / Н. А. Ленская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 11-1. – С. 133–136.
7. Мкртичан, Т. Р. Проблемы организации учебной деятельности при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / Т. Р. Мкртичан // КПЖ. – 2009. – № 9–10. – С. 40–45.
8. Молчанова, Ю. А. Формирование компенсаторной компетенции в процессе изучения иностранного языка в вузе / Ю. А. Молчанова, Е. В. Терентьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 210–212.
9. Муминова, Д. А. Теоретические основы овладения компенсаторной компетенцией / Д. А. Муминова // ORIENSS. – 2024. – № 5. – С. 760–766.

10. Павлюкевич, Л. В. Формирование компенсаторной компетенции обучающихся на уроке иностранного языка / Л. В. Павлюкевич, О. И. Максимова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – № 16. – С. 261–265.

11. Ростовцева, П. П. Развитие компенсаторной компетенции в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов / П. П. Ростовцева // МНКО. – 2020. – № 3 (82). – С. 259–261.

Importance of compensatory competence for overcoming language difficulties in intercultural communication

Ivanova E.N.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

This article describes the challenges facing foreign language teaching at non-linguistic universities. It presents didactic principles for teaching foreign languages at non-linguistic universities. It emphasizes that the primary goal of teaching Spanish at a non-linguistic university is the development and enhancement of communicative competence. A definition of communicative competence is provided, and its components are presented. Special attention is given to compensatory competence. This article presents approaches to defining the category of “compensatory (sub)competence”, which was the basis for the author's definition. It describes how compensatory subcompetence is formed and developed through applied communication activities that involve the implementation of compensatory strategies.

Keywords: intercultural communication, non-linguistic higher education institution, spanish language, communicative competence, compensatory competence

References

1. Avilkina, I. N. Difficulties in Teaching a Foreign Language at a Technical University, and the Search for Ways to Overcome Them / I. N. Avilkina // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. - 2024. - No. 2 (43). - P. 145-148.
2. Barkova, N. M. Applied Tools for Identifying the Level of Development of Compensatory Competence / N. M. Barkova // Eurasian Union of Scientists. - 2015. - No. 3-1 (12). - P. 18-21.
3. Bystrai, E. B. Formation of communicative-compensatory competence of secondary school students within the framework of horizontal-facilitative interaction / E. I. Lapteva, Orekhova, I. L., Tyumaseva, Z. I. // Bulletin of Minin University. - 2022. - No. 3 (40). - 23 p.
4. Koreneva, M. R. Methodological system for the formation of compensatory competence of speaking / M. R. Koreneva, M. Yu. Karbainova // Bulletin of BSU. - 2017. - No. 7. - P. 205-212.
5. Koreneva, M. R. The phenomenon of compensatory competence and representation of its structure in linguodidactics / M. R. Koreneva, E. M. Kaurova // MNKO. - 2021. - No. 1 (86). - P. 22-25.
6. Lenskaya, N. A. New Models and Linguistic Educational Technologies in Teaching a Foreign Language at a University / N. A. Lenskaya // International Journal of Humanities and Natural Sciences. - 2020. - No. 11-1. - P. 133-136.
7. Mkrtichyan, T. R. Problems of Organizing Educational Activities in Studying a Foreign Language at a Non-Linguistic University / T. R. Mkrtichyan // KPZh. - 2009. - No. 9-10. - P. 40-45.
8. Molchanova, Yu. A. Formation of Compensatory Competence in the Process of Studying a Foreign Language at a University / Yu. A. Molchanova, E. V. Terentyeva // Problems of Modern Pedagogical Education. - 2022. - No. 74-3. - P. 210-212.
9. Muminova, D. A. Theoretical Foundations of Mastering Compensatory Competence / D. A. Muminova // ORIENSS. - 2024. - No. 5. - P. 760-766.
10. Pavlyukevich, L. V. Formation of Compensatory Competence of Students in a Foreign Language Lesson / L. V. Pavlyukevich, O. I. Maksimova // Problems of Romano-Germanic Philology, Pedagogy, and Methods of Teaching Foreign Languages. - 2020. - No. 16. - P. 261-265.
11. Rostovtseva, P. P. Development of compensatory competence in foreign language training of students of non-linguistic universities / P. P. Rostovtseva // MNKO. - 2020. - No. 3 (82). - P. 259-261.

Эмпатия преподавателя как фактор успешного обучения русскому языку как иностранному в многонациональной аудитории

Казакова Елена Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Русский язык как иностранный» Инжинирингового центра ДПО Российского биотехнологического университета (РОСБИОТЕХ),
kazakovaev@mgupr.ru

Статья посвящена анализу эмпатии преподавателя как ключевого фактора успешного обучения русскому языку как иностранному студентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки. Анализируются культурные, лингвистические и психосоциальные особенности, влияющие на адаптацию обучающихся. Выделены когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни проявления эмпатии преподавателя. Показано, что эмпатия способствует снижению тревожности, повышению учебной мотивации и формированию позитивного межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: эмпатия преподавателя, РКИ, межкультурная коммуникация, адаптация иностранных студентов.

Введение

Интернационализация российского высшего образования в последние годы привела к существенному увеличению числа иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ). Многонациональные аудитории российских университетов пополняются обучающимися из Индии, Непала, Пакистана, Ливана, Эфиопии, Танзании, Замбии, Того, Гамбии, Буркина-Фасо, Колумбии и других стран. Каждый студент привносит в учебный процесс собственные культурные нормы, модели поведения, коммуникативные стратегии и учебные привычки. Эти различия усложняют процесс обучения и ставят перед преподавателем задачу создания поддерживающей, психологически комфортной и культурно-чувствительной образовательной среды.

Одним из ключевых инструментов, обеспечивающих успешное обучение студентов различных культур, является педагогическая эмпатия (от греч. *empathia* — «сопереживание») — способность преподавателя понимать эмоциональное состояние обучающихся, учитывать культурные различия и адаптировать учебный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями студентов. В условиях многонациональной аудитории эмпатия становится важнейшим фактором, влияющим на успешность овладения русским языком и уровень межкультурной адаптации.

Понятие «эмпатия» традиционно рассматривается в психологии как способность к пониманию эмоционального состояния другого человека,

сопереживанию и изменению своего поведения на основе полученного эмоционального сигнала. В педагогике эмпатия приобретает функциональный

характер: она становится механизмом регулирования взаимодействия между преподавателем и студентом, позволяя создавать атмосферу доверия, снижать тревожность и стимулировать учебную мотивацию.

В контексте обучения РКИ эмпатия тесно связана с межкультурной компетентностью преподавателя. Исследователи (Тер-Минасова, 2004; Беннет, 2011) подчёркивают, что «межкультурная чувствительность» позволяет педагогам учитывать культурные модели поведения и корректно интерпретировать затруднения студентов. Например, студенты из Южной Азии могут избегать прямых вопросов в силу традиции уважения к преподавателю, а студенты из некоторых регионов Африки могут выражать эмоции более интенсивно, что не является признаком конфликта или недостатка дисциплины.

Культурные различия оказывают значительное влияние на восприятие учебной ситуации. Студенты из Индии, Непала и Пакистана часто демонстрируют уважительное молчание, избегают открытого выражения сомнений и редко задают вопросы. Студенты из стран Африки, напротив, могут активно и экспрессивно участвовать в обсуждениях, но испытывать трудности с письменными формами работы. Латиноамериканские студенты проявляют высокую эмоциональную открытость, что способствует быстрому созданию комфортной атмосферы, но может приводить к трудностям с организацией учебного времени.

Целью данного исследования является выявление влияния эмпатии преподавателя на успешность обучения русскому языку как иностранному студентов, представляющих различные культуры и национальности.

Научная новизна настоящего исследования заключается в комплексном анализе влияния эмпатии преподавателя на успешность обучения РКИ в многонациональной аудитории.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов для исследования были использованы научные публикации в области педагогики, психологии, лингводидактики, посвященные проблемам эмпатии, межкультурной коммуникации и преподавания иностранных языков. Методологической основой исследования является анализ и синтез научной литературы, а также обобщение опыта преподавания РКИ в многонациональной аудитории. Использовались общенаучные методы, такие как сравнение, систематизация и классификация. Важным этапом работы стал анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся вопросами эмпатии в педагогическом процессе.

Результаты и обсуждения

Эмпатия преподавателя в международной аудитории становится не просто личностным качеством, но профессиональной компетенцией, обеспечивающей качество обучения. Она влияет на то, насколько студент чувствует себя комфортно на уроке, насколько охотно вступает в речевое взаимодействие, как быстро преодолевает языковой барьер и насколько эффективно адаптируется в новой культурной среде. Важно подчеркнуть, что уровень эмпатии преподавателя напрямую влияет на учебную мотивацию и результаты обучения. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни преподавателя, особенности воздействия на студентов из разных культурных регионов, а также практические способы применения эмпатии в педагогическом процессе. Понимание эмпатии в педагогике включает несколько концептуальных подходов. В современной научной литературе выделяются три её составляющие: когнитивная, эмоциональная и поведенческая эмпатия. Когнитивная эмпатия — это способность преподавателя понимать логику поведения студента, особенности его культурной нормы, речевого поведения и учебной стратегии [8, с. 439]. Она позволяет ответить на вопросы: почему студент молчит и не задаёт вопросов, почему некоторые студенты выражают эмоции более интенсивно, почему учащийся избегает прямой критики, каким образом культурная норма влияет на способ взаимодействия с преподавателем. Когнитивная эмпатия особенно важна при работе со студентами из стран Южной Азии, для которых характерно уважительное молчание, а также со студентами из арабских стран, где выраженные эмоции являются нормой. Эмоциональная эмпатия связана с умением преподавателя: сопереживать студенту, поддерживать его эмоционально, смягчать ситуацию, вызывающую стресс, снижать уровень тревожности. Эмоциональная эмпатия востребована у студентов, переживающих культурный шок, сталкивающихся с трудностями адаптации, испытывающих страх ошибки или низкую уверенность в себе. Поведенческая эмпатия отражает способность преподавателя адаптировать своё поведение: выбирать подходящий темп урока, использовать визуальные и аудиоматериалы, поощрять повторные вопросы, менять стратегию объяснения в зависимости от реакции студентов, учитывать их культурный фон при выборе примеров. Поведенческая эмпатия является практически выражением первых двух уровней и напрямую влияет на эффективность взаимодействия.

Многонациональная аудитория представляет собой сложное образовательное пространство, где пересекаются различные культурные модели поведения, типы коммуникации, способы выражения эмоций, а также представления о роли преподавателя и учащегося. В одной группе могут находиться студенты, демонстрирующие совершенно разные формы взаимодействия: от очень тихих и сдержанных до ярко выраженных эмоциональных и вовлечённых. Успешность обучения во многом зависит от того, насколько преподаватель способен видеть

эти различия и учитывать их в педагогическом процессе. Наиболее часто встречающиеся культурные группы на программах РКИ в России включают студентов из: стран Южной Азии (Индия, Непал, Пакистан), арабских стран (Ливан), стран Африки (Танзания, Эфиопия, Того, Гамбия, Замбия, Буркина-Фасо), стран Латинской Америки (Колумбия). Каждая группа характеризуется специфическими коммуникативными и учебными стратегиями.

Для студентов из Южной Азии (Индии, Непала, Пакистана) характерны: уважительное молчание (студент может всё понимать, но не задавать вопросов, что является не признаком пассивности, а выражением уважения и признания авторитета преподавателя); избегание прямого несогласия; нежелание проявлять ошибку публично (студент может бояться говорить, если не уверен, что скажет идеально), высокая дисциплина и склонность к структурированным заданиям. Задача эмпатичного преподавателя — задавать уточняющие вопросы мягко и индивидуально; использовать письменные мини-опросы для обратной связи; создавать ситуации, в которых ошибка трактуется как нормальная часть обучения.

Для студентов из арабских стран (Ливан) характерна высокая эмоциональная открытость. Они активно выражают свои чувства, что может восприниматься как излишняя эмоциональность. Студенты испытывают трудности в графике. Переход с арабской письменности на кириллицу требует времени, трудности в фонетике (особенно проблемны для них звуки «ы», «ш», редукция гласных). В то же время они всегда готовы к диалогу, любят задавать вопросы, уточнять, вступать в обсуждение. Эмпатичный преподаватель может давать им больше времени на письменные задания, использовать дополнительные фонетические тренажёры, объяснять правила письменной речи через сравнения, поощрять диалог как часть учебного процесса.

Студенты из Африки (Танзания, Эфиопия, Того, Гамбия, Замбия, Буркина-Фасо) являются одной из наиболее разнообразных групп, но их объединяют несколько общих характеристик: высокая эмоциональность (студенты активно реагируют на материал, используют жесты, мимику, интонацию), коллективизм (они предпочитают учиться в группе, обсуждать задания, объяснять друг другу), трудности в письменной речи (особенно в странах, где письменная традиция формировалась позже), фрагментарное школьное образование (у некоторых студентов отсутствуют системные навыки учёбы: конспектирование, структурирование материала, дедлайны), ошибки, связанные с отсутствием категории рода (во многих африканских языках нет грамматического рода — это неизбежно приводит к ошибкам в русском) [5, с. 186]. Эмпатичный преподаватель должен использовать больше визуальных схем, вводить диалоговые упражнения, объяснять грамматику через действия и предметы, не блокировать эмоциональность, а направлять её.

Для студентов из Латинской Америки (Колумбия) характерны: высокая открытость и общительность (они легко вступают в контакт и любят обсуждать темы), готовность к диалогу (задают много вопросов, обсуждают, уточняют), коллективная динамика (они предпочитают работать в парах и группах), а также быстрая адаптация (латиноамериканские студенты адаптируются быстрее большинства других групп). В то же время наблюдаются ошибки в фонетике (сложности со звуками «ы», «ц», «ш», а также с ударением) [4, с. 177]. В ситуации с латиноамериканскими студентами эмпатичный преподаватель предлагает различные формы работы в группах, использует ролевые игры, опирается на их высокий уровень эмоционального интеллекта, даёт много речевой практики.

Изучение русского языка как иностранного предполагает преодоление целого комплекса лингвистических трудностей, которые могут существенно различаться у представителей разных культурных групп. Наиболее распространённые из них: падежная система (русская падежная система является одной

из наиболее сложных частей для усвоения, особенно для студентов из Южной Азии — где падежи существуют, но функционируют иначе; из Африки — где большинство языков не имеют падежных форм; из арабских стран — где падежи присутствуют, но представлены иначе и не совпадают по функциям), категория вида (даже студенты продвинутого уровня продолжают испытывать сложности в понимании различий между совершенным и несовершенным видом, в образовании видовых пар, в употреблении видов в контексте), глагольное управление (студенты часто переносят управление из родного языка, что приводит к типичным ошибкам: «зависит от чем», «помогать к кому», «влияет на чем»). Предполагается, что эмпатичный преподаватель объясняет ошибки через сопоставление структур родного и русского языка.

Одной из лингвистических сложностей является категория рода. Особенно проблемна она для студентов из стран Африки, где грамматический род часто отсутствует. Это приводит к ошибкам в согласовании, трудности с выбором местоимений, неправильному употреблению прилагательных.

Фонетические трудности различаются по регионам: звук «ы» труден для всех групп; «щ», «ч» — для арабских и южноазиатских студентов; редукция гласных — для латиноамериканцев; твёрдость/мягкость — для студентов, чьи родные языки не имеют аналогичных оппозиций.

Русская графика также представляет собой серьёзное испытание: арабоязычные студенты учатся писать «слева направо»; франкофоны — меняют привычную латиницу на кириллицу; южноазиатские студенты — вынуждены преодолевать совершенно иную графическую систему.

Эмпатия в данном контексте означает понимание естественной природы ошибок и терпеливую работу без негативной окраски. Когнитивная эмпатия преподавателя заключается не просто в понимании учебных трудностей, а в способности предвидеть их, интерпретировать и объяснять через соотнесение с культурным и языковым опытом студента. Эмпатичный преподаватель должен понимать культурные нормы студента [1, с. 350]. Например, почему студент из Индии избегает прямого вопроса или почему студент из Гамбии разговаривает эмоционально. Преподаватель должен осознавать влияние родного языка студента. Он должен видеть системные и предсказуемые ошибки и объяснять их причину. В том числе корректно интерпретировать поведенческие сигналы. Например: молчание не равно отсутствию интереса; эмоциональность не равна агрессии; большое количество вопросов не является признаком неподготовленности. Когнитивная эмпатия позволяет выбирать наиболее подходящие способы объяснения: схемы, аналогии, примеры из жизни студента [7, с. 202].

Эмоциональная эмпатия — это умение преподавателя чувствовать состояние студента и корректировать процесс обучения. Её функции: снижение уровня тревожности (для студентов, находящихся в другой стране, вдали от семьи, культурная неопределённость и языковой барьер часто вызывают тревогу). Если преподаватель улыбается, поддерживает, мягко исправляет ошибки, поощряет любую речевую попытку, то он формирует у студента чувство безопасности и принятия. Студент начинает чувствовать, что преподаватель — не только источник знаний, но и поддерживающая фигура.

Когда студент ощущает эмоциональное принятие, он активнее включается в процесс и проявляет большую речевую инициативу. Эмоциональная эмпатия помогает сглаживать напряжение при столкновении разных культурных моделей поведения [10].

Поведенческая эмпатия — это практическое выражение эмпатии в действиях. Преподаватель, в частности, регулирует темп объяснения, учитывает, что студент из Танзании усваивает материал иначе, чем студент из Индии, использует мультимодальные средства (видео, картинки, карты, диаграммы, жесты). Очень важный момент преподаватель даёт право студенту ошибаться, поддерживает позитивный подход к ошиб-

кам., обеспечивает возможность переспрашивать без риска получить негативную реакцию, внедряет индивидуальную поддержку. Для студента, который боится говорить, преподаватель может выбрать работу в парах или индивидуальную беседу [2, с. 110].

Мотивация является одним из центральных факторов успешного освоения иностранного языка. В многонациональной группе мотивация студента формируется под воздействием целого комплекса факторов: культурных ожиданий, личной истории, академического опыта, условий проживания, отношения к языку и — что особенно важно — поведения преподавателя. Педагогическая эмпатия влияет на мотивацию через механизм снижения учебной тревожности. Студенты, испытывающие тревогу, говорят меньше, реже участвуют в заданиях и медленнее осваивают материал.

Эмпатичный преподаватель нормализует ошибки («ошибка — это путь к изучению языка»), даёт позитивную обратную связь, мягко корректирует речевые затруднения, поддерживает учащегося в момент неуверенности [6, с. 49]. В результате студент начинает активнее участвовать в уроке и говорить больше. В многонациональной аудитории важно, чтобы студент не боялся говорить вслух, не стеснялся задавать вопросы, был уверен, что его не осудят за акцент или грамматическую ошибку. Эмпатия помогает создать именно такую атмосферу.

В традиционных учебных культурах ошибка воспринимается как неудача. В обучении РКИ ошибка — это ценнейший методический ресурс. Эмпатичный преподаватель показывает, почему ошибка возникла, какова её связь с родным языком студента, что ошибка — это нормальная часть пути. Когда студент чувствует уважение и поддержку, у него формируется внутренний мотив: «я учусь, потому что могу и у меня получается».

В рамках исследования были собраны и проанализированы более 100 реальных кейсов из практики преподавания РКИ иностранным студентам в многонациональных группах. Ниже приводятся наиболее характерные ситуации.

Ситуация 1: “Студент молчит, но всё записывает” Группа: Индия, Пакистан, Непал. Неверная интерпретация: «Он ничего не понимает / ему не интересно». Правильная интерпретация (эмпатичная): молчание — выражение уважения. В этих культурах задавать вопросы на уроке считается проявлением сомнения в компетентности преподавателя. Эмпатичное решение: задавать индивидуальные вопросы после объяснения; использовать письменные мини-опросы; поощрять уточняющие вопросы мягкими формулировками [9].

Ситуация 2: “Студент слишком эмоционален” Группа: Танзания, Гамбия, Буркина-Фасо. Ошибка преподавателя: воспринимать эмоции как нарушение дисциплины. Правильная интерпретация: Эмоциональность — культурная норма. Это форма включённости, а не агрессии. Эмпатичное решение: перенаправить энергию в диалог; использовать ролевые игры; задавать открытые вопросы.

Ситуация 3: “Студент задаёт слишком много вопросов” Группа: Латинская Америка (Колумбия). Ошибка преподавателя: считать, что студент «не слушал» или «не понял». Правильная интерпретация: В этих культурах вопросы — способ продвигать диалог. И это не признак отсутствия подготовки, а наоборот — активной работы. Эмпатичное решение: включить вопросы в ход урока как методический инструмент; давать задания, предполагающие открытые дискуссии.

Ситуация 4: “Студент боится говорить”. Группа: Ливан, Индия. Причина: Страх ошибки и потери лица. Эмпатичное решение: постепенный переход от индивидуальных заданий к групповым; похвала за любую речевую попытку; сокращение количества фронтальных вопросов [3, с. 131].

Результаты анализа педагогической практики и эмпирических наблюдений показывают, что эмпатия преподавателя является одним из ключевых факторов успешного обучения русскому языку как иностранному в многонациональной аудитории. Эмпатия не сводится к эмоциональной отзывчивости, а

выступает системным профессиональным качеством, включающим когнитивное понимание культурных моделей поведения студентов, эмоциональную поддержку и поведенческую адаптацию педагогической стратегии.

Выводы

В условиях интернационализации современного российского образования роль преподавателя русского языка как иностранного значительно расширяется: он становится не только носителем языкового знания, но и медиатором межкультурного взаимодействия, психологической поддержкой, проводником в новую образовательную и социальную среду. В этой связи педагогическая эмпатия приобретает особое значение.

Эмпатия очень важна для успешного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в группах, где учатся люди из разных стран. Она помогает создать приятную атмосферу, уменьшает волнение и увеличивает интерес к учёбе.

Когда преподаватель понимает чувства студентов, он лучше понимает их поведение, учитывает культурные особенности и не делает ошибок в общении.

Эмпатия помогает преподавателю лучше учить, потому что он может выбирать подходящие методы, проще объяснять и правильно исправлять ошибки. Благодаря эмпатии улучшается общение между разными культурами, появляется уважение, поддержка и открытый разговор. Она влияет на дисциплину в классе, потому что студенты доверяют преподавателю и стараются вести себя хорошо.

Эмпатию следует считать важным умением для преподавателя РКИ. Её нужно включать в программы обучения, давать советы, как её развивать, и указывать в профессиональных требованиях.

Таким образом, педагогическая эмпатия является одним из центральных компонентов успешного обучения русскому языку как иностранному в многонациональной аудитории. Она обеспечивает не только качественное освоение учебного материала, но и способствует адаптации иностранных студентов к новым культурным и образовательным условиям, что делает её важнейшим инструментом современной методики преподавания РКИ.

Литература

1. Беженарь О. А. (Милан, Италия). Современные компьютерные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в больших группах // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: материалы IV междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.) / редкол.: М.С. Берсенева [и др.]. Вып. 4. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – стр 348-362.
2. Гриценко В.В., Павлова О.С., Ткаченко Н.В. и др. Анализ зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности и методик для ее оценки. Часть 1 // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 103–113. DOI:10.17759/jmfp.2020090111
3. Капезина Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. № 1(5). С. 129–138. URL: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/309740/#1>
4. Куц А. В., Лыгина М. А., Куликова Ю. Н. Психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 176-182.

5. Меренков А.В., Антонова Н.Л., Дорожинская Н.С. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов в Уральском федеральном университете // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 3 «Общественные науки». 2013. № 4 (121). С. 185–192.

6. Муха В.Н., Тучина О.Р. Межкультурная компетентность как фактор преодоления этноцентризма в условиях современной образовательной среды // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 1. С. 49–53.

7. Синягина Н.Ю., Богачева Т. Ю. К проблеме поликультурного диалога: от культурного шока до взаимопонимания // Мир психологии. 2015. Том 81. № 1. С. 202–209.

8. Соколова М.М., Соколова А.М., Калита В.В. Иностранные студенты в межкультурном пространстве вуза // Вестник СПбГУ. Социология. 2017. Том 10. Вып. 4. С. 425–440.

9. Bennett, M. (2013) Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices. Boston: Intercultural Press.

10. Yang P. Journey to the East: Intercultural Adaptation of International Students in China // International Students / F. Dervin, X. Du, & A. Härkönen (Eds). Cham: Springer International Publishing, 2018. P. 47–75. DOI:10.1007/978-3-319-78120-4_3.

Teacher empathy as a factor of successful teaching of russian as a foreign language in a multinational audience

Kazakova E.V.

Russian Biotechnological University (ROSBIOTECH)

The article analyzes teacher empathy as a key factor in the successful teaching of Russian as a foreign language to students from Asia, Africa and Latin America. The cultural, linguistic and psychosocial features influencing the adaptation of students are analyzed. The cognitive, emotional, and behavioral levels of teacher empathy are highlighted. It has been shown that empathy helps to reduce anxiety, increase learning motivation and form positive intercultural interaction.

Keywords: empathy of the teacher, RCT, intercultural communication, adaptation of international students.

References

1. Bezhenar.O. A. (Milan, Italy). Modern computer technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language in large groups //Russian as a non-native language: new in theory and methodology : proceedings of the IV International Scientific Method. Conference (Moscow, May 16, 2014) / Editorial board: M.S. Berseneva [et al.]. Issue 4. Cheboksary: CNS Interactive Plus, 2015. pp. 348-362.
2. Gritsenko V.V., Pavlova O.S., Tkachenko N.V. and others. Analysis of foreign empirical models of intercultural competence and methods for its assessment. Part 1 // Modern foreign psychology. 2020. Volume 9. No. 1. pp. 103-113. DOI:10.17759/jmfp.2020090111
3. Kapezina T.T. Problems of teaching foreign students at a Russian university //Science. Society. State. 2014. No. 1(5). pp. 129-138. URL:<https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/309740/#1>
4. Kutz A.V., Lygina M. A., Kulikova Yu. N. Psychological adaptation of foreign students in a Russian university // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023. No. 6 (135). pp. 176-182.
5. Merenkov A.V., Antonova N.L., Dorozhinskaya N.S. Problems of social adaptation of foreign students at the Ural Federal University // Izv. Ural. Federal. Uni. Ser. 3 "Social Sciences". 2013. No. 4 (121). pp. 185-192.
6. Mukha V.N., Tuchina O.R. Intercultural competence as a factor in overcoming ethnocentrism in a modern educational environment // Humanities, socio-economic and social sciences. 2018. No. 1. pp. 49-53.
7. Sinyagina N.Y., Bogacheva T. Y. On the problem of multicultural dialogue: from cultural shock to mutual understanding // The world of psychology. 2015. Volume 81. No. 1. pp. 202-209.
8. Sokolova M.M., Sokolova A.M., Kalita V.V. Foreign students in the intercultural space of the university // Bulletin of St. Petersburg State University. Sociology. 2017. Volume 10. Issue 4. pp. 425-440.
9. Bennett, M. (2013) Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices. Boston: Intercultural Press.
10. Yang P. Journey to the East: Intercultural Adaptation of International Students in China // International Students / F. Dervin, X. Du, & A. Härkönen (Eds). Cham: Springer International Publishing, 2018. P. 47–75. DOI:10.1007/978-3-319-78120-4_3.

Специфика преподавания иностранного языка через развитие грамматических умений

Коночкина Марина Владимировна

аспирант, Московский информационно-технологический университет
– Московский архитектурно-строительный институт

Афанасьева Оксана Васильевна

кандидат филологических наук, доцент, Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт

Теоретическое исследование на данную тему проводилось автором с целью выявления оптимальных путей формирования устойчивых грамматических навыков у учащихся в процессе преподавания иностранного языка. Грамматический аспект является основой формирования коммуникативной компетенции, поскольку обеспечивает структурированную основу для понимания и выражения мыслей на иностранном языке. Исследование рассматривает современные подходы к обучению грамматическим структурам, выявляет наиболее эффективные методы и приемы, способствующие развитию лингвистической компетентности студентов. Особое внимание уделено выявлению недостатков традиционных методик и предложению альтернативных решений, позволяющих преодолеть существующие трудности. В статье рассмотрены факторы, влияющие на успешность освоения грамматики, а также приведены конкретные рекомендации для преподавателей. Данная статья включает в себя теоретическое обоснование важности грамматического компонента в процессе изучения иностранного языка, определение роли грамматики в формировании всех видов речевой деятельности (говорение, чтение, письмо); анализ современных методик преподавания грамматики, включая традиционные и инновационные подходы, направленные на повышение мотивации обучающихся и активизацию познавательной активности; практические рекомендации по организации учебного процесса, ориентированные на интеграцию грамматических упражнений в контекст реальной коммуникации, использование аутентичных материалов и интерактивных технологий.

Ключевые слова: грамматические навыки, развитие языковых компетенций, преподавание иностранного языка, автоматизация грамматических навыков, эффективные стратегии преподавания.

Введение

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы методически обосновать, как именно следует объяснять и систематически отрабатывать грамматические особенности английского языка, какие технологии закрепления грамматических навыков оказываются результативными для учащихся разных возрастных групп и почему обращение к грамматике неизбежно становится одним из центральных условий успешного овладения иностранным языком. Особое внимание уделяется возможностям современных интерактивных и коммуникативно ориентированных методов, позволяющих превратить работу над грамматикой из формального заучивания правил в осмысленную и практически значимую деятельность. Тем самым исследование направлено на уточнение роли грамматики в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и на выявление методических шагов, обеспечивающих устойчивое формирование грамматических умений.

Обучение иностранному языку в школьной и вузовской практике неизбежно носит комплексный характер и включает работу с фонетикой, лексикой, орфографией, чтением, письмом и аудированием. Однако именно грамматика задаёт «несущий каркас» высказывания, определяет границы грамматически возможного и коммуникативно уместного и, по сути, превращает набор разрозненных слов в целостный текст. В этом смысле грамматическая сторона речи выступает не как абстрактный раздел лингвистики, а как инструмент понимания и порождения смысла. Если грамматические нормы усвоены поверхностно, учащийся может знать десятки и даже сотни слов, но оставаться неспособным к точному выражению мысли, к адекватному восприятию оттенков значения, присущих подлинным аутентичным текстам.

Современные требования к качеству языковой подготовки школьников фиксируются в федеральных государственных образовательных стандартах основного общего и среднего общего образования, утверждённых приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 и Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287. Эти документы прямо ориентируют учителя на достижение предметных результатов по иностранному языку, среди которых грамматическая сторона речи занимает одно из ключевых мест как необходимое условие формирования коммуникативной компетентности. В методических материалах к обновлённому стандарту подчёркивается, что минимально допустимое количество учебных часов на первый иностранный язык на уровне основного общего образования составляет не менее 3 часов в неделю, то есть примерно 102 аудиторных часа ежегодно с 5 по 9 класс, а на уровне среднего общего образования при базовом изучении — около 210 часов за два года обучения. Таким образом, за период школьного обучения ученик в среднем получает несколько сотен часов систематической работы с иностранным языком, и от того, насколько грамотно встроены грамматический компонент в структуру этих часов, зависит реальный уровень владения.

В то же время общеязыковая статистика демонстрирует противоречивую картину: согласно данным глобального рейтинга владения английским языком, проводимого компанией EF Education First, Россия за период с 2011 по 2023 годы колебалась от 32-го места среди 44 стран до 51-го места среди 112 государств и регионов, а в рейтинге 2023 года заняла 41-ю позицию, набрав 532 балла и оставаясь в группе стран со средним уровнем владения английским языком. Эти данные косвенно

свидетельствуют о том, что значительный объём учебного времени (по меньшей мере несколько сотен часов) пока не всегда конвертируется в высокий уровень речевой грамотности, в том числе грамматической.

Параллельно в образовательной политике обсуждаются решения, которые могут привести к сокращению аудиторного времени: по данным официальных сообщений Министерства просвещения и комментариев в средствах массовой информации, с 1 сентября 2026 года в 5–7 классах российских школ количество часов английского языка планируется снизить до 2 в неделю, что означает уменьшение общей нагрузки с 510 до 408 часов за три года обучения. На этом фоне повышение эффективности каждой конкретной учебной минуты, в том числе при объяснении и закреплении грамматического материала, приобретает принципиально важное значение.

Именно в таком контексте особую ценность приобретают научные работы, посвящённые грамматической компетенции как ядру языковой подготовки. В словаре методических терминов под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина грамматическая компетенция определяется как знание грамматических элементов языка и умение пользоваться ими в процессе общения, то есть как способность не просто воспроизводить правила, а применять их в живой речевой деятельности. В исследованиях Т. Н. Сухаревой, опирающейся на работы М. Канале, М. Свэйна, Л. Бахмана, Э. Тароун и других методистов, грамматическая компетенция трактуется как ключевой компонент коммуникативной компетенции, тесно связанный с лексикой, фонетикой и стратегическими умениями обучающихся.

За последние годы особый интерес вызывают публикации, в которых грамматика рассматривается не изолированно, а в структуре коммуникативно ориентированного обучения. Работы Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, посвящённые теории обучения иностранному языкам, подчёркивают необходимость интеграции грамматического материала в речевые задачи и проблемные ситуации общения. В исследованиях О. В. Ситосановой и её коллег, посвящённых интерактивным методам на уроках иностранного языка, показано, что активные и интерактивные формы работы — от мозгового штурма до кейс-анализа — позволяют не только повысить мотивацию, но и существенно увеличить долю осмысленного использования грамматических структур в учебном взаимодействии.

Совокупность этих подходов убеждает в том, что обучение грамматическому оформлению высказывания выступает одним из базовых условий практического овладения иностранным языком. Среди авторов, анализирующих специфику преподавания иностранного языка через развитие грамматических умений за последние пять лет, можно выделить исследователей, работающих в русле коммуникативно-когнитивного подхода, интегрирующего грамматику с развитием функциональной грамотности, а также авторов, разрабатывающих модели концентрического построения грамматического курса, когда ключевые структуры систематически повторяются на новом лексическом и тематическом материале. Эти работы задают научное основание предлагаемому исследованию и подчёркивают необходимость включения грамматики в живую коммуникативную практику обучающихся с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей [1].

Роль изучения грамматики в обучении английскому языку

Грамматика традиционно рассматривается как один из центральных компонентов обучения иностранному языку, поскольку без владения грамматическими моделями язык не может функционировать как средство полноценной коммуникации. В структуре коммуникативной компетенции грамматическая компетенция задаёт систему правил, по которым обучающийся строит высказывания, интерпретирует услышанное и прочитанное, соотносит различные варианты формы с нюансами значения. Именно поэтому многие исследователи справедливо включают грамматическую составляющую в ядро

коммуникативной компетенции, рассматривая её как уровень владения основным кодом языка: грамматическими правилами, словарным составом с его словообразовательными возможностями, а также структурой высказывания [2].

Статус грамматики в методике преподавания иностранного языка исторически менялся под воздействием целого комплекса факторов: от эволюции лингвистических теорий до пересмотра образовательной политики и оценки практических результатов обучения. Поворот к генеративной лингвистике, связанный с именем Н. Хомского, стимулировал интерес к внутренним механизмам порождения высказывания, но одновременно привёл к критике традиционной учебной грамматики как слишком формализованной. В 60–70-е годы XX века и в последующие десятилетия в ряде стран, в том числе и в России, наблюдалась тенденция к резкому сокращению грамматического компонента в школьных программах, что, по свидетельству практиков, обернулось ростом количества устойчивых грамматических ошибок в устной и письменной речи учащихся.

На фоне распространения коммуникативного подхода в 80–90-е годы исследователи, такие как М. Канале и М. Свэйн, предложили рассматривать коммуникативную компетенцию как совокупность нескольких взаимосвязанных компонентов, среди которых грамматическая компетенция сохраняет самостоятельное значение и не может быть полностью подменена интуитивным «чувством языка». Зарубежные и отечественные методисты в результате пришли к согласованной позиции: внимание к грамматической форме само по себе не гарантирует коммуникативной успешности, однако игнорирование грамматики неизбежно подрывает качество коммуникации и ограничивает диапазон доступных для обучающегося высказываний.

Определяя цель обучения грамматике, современные исследователи исходят из того, что грамматические навыки образуют один из фундаментальных компонентов умений говорения, аудирования, чтения и письма. В трактовке Боровцовой Е. С. грамматика понимается как раздел языкознания, исследующий закономерности изменения и сочетания слов, которые позволяют строить осмысленные предложения и высказывания [3]. Колпакова Е. В. подчёркивает, что способность комбинировать слова в соответствии с коммуникативным намерением, изменять формы и структуру высказывания для передачи точного смысла является необходимым условием использования языка как средства общения [4]. Михельсон С. В. справедливо отмечает, что владение грамматикой изучаемого языка критически важно не только для продуктивных видов деятельности, но и для рецептивных: от умения выстраивать собственную фразу непосредственно зависит качество понимания речи собеседника при аудировании и смыслового чтения текстов [5].

Опыт преподавания показывает, что даже при относительно ограниченном наборе конструкций учащийся может построить формально правильное высказывание. Однако реальная коммуникация редко ограничивается несколькими элементарными моделями. Носители языка свободно используют широкий спектр синтаксических схем, временных форм, модальных и видо-временных оттенков. Если обучающийся не распознаёт эти структуры, особенно те, которые несут важную социолингвистическую и прагматическую нагрузку, он оказывается лишён возможности полноценно понимать сказанное, улавливать подтекст, оценивать коммуникативные намерения собеседника. В этом случае нарушается не только языковая, но и речевая, и социокультурная компетентность, поскольку грамматическая неточность тянет за собой искажение смысла и коммуникативных ролей.

Лингвистический компонент содержания обучения грамматике традиционно включает морфологию и синтаксис. Освоение грамматического материала предполагает, что ученик научится образовывать формы слов, распознавать и использовать устойчивые синтаксические конструкции, применять их в

контексте реальной или моделируемой коммуникативной ситуации. При преобразовании форм слов обучающиеся оперируют не только целыми единицами, но и их элементами: приставками, суффиксами, окончаниями. Эти операции выполняются не ради формальной трансформации, а для того, чтобы точнее выразить мысль и понять чужое высказывание [6].

Преподавание иностранного языка в таком ракурсе становится задачей постепенного формирования целостной системы грамматических умений. Под грамматическим умением разумно понимать способность обучающегося выбирать и использовать грамматические формы и конструкции в устной и письменной речи с учётом коммуникативной задачи, жанра, адресата и ситуации общения. В этом смысле грамматическое умение не сводится к знанию правила; оно предполагает развитое языковое чутьё, позволяющее соотносить содержание высказывания с оптимальной по форме конструкцией.

Особенности развития грамматических умений

Развитие грамматических умений всегда опирается на осознанное овладение структурой языка. На одном из первых шагов важно сформировать у учащихся представление о том, как устроено предложение, каким образом согласуются подлежащее и сказуемое, как функционируют формы времён, видовременные оттенки, категории числа и рода, порядок слов в английском языке по сравнению с родным. Освоение этих структур даёт основу для дальнейшего наращивания сложности грамматического материала.

Однако понимание правил ещё не гарантирует их использования в речи. Поэтому следующим существенным направлением становится организованный переход от теоретического знания к практическим действиям. Учитель целенаправленно создаёт ситуации, где новая конструкция оказывается необходимой для решения коммуникативной задачи: обсуждения события, планирования совместной деятельности, описания опыта или выражения мнения. Постепенно учащиеся начинают воспринимать грамматические формы не как формальную «добавку» к лексике, а как средство, без которого невозможна точная передача замысла.

По мере накопления опыта возникает задача автоматизации грамматических навыков. Речь идёт не о механическом повторении однотипных упражнений, а о многократном включении необходимой конструкции в разнообразные коммуникативные ситуации. Только тогда грамматическое действие переходит из сознательно контролируемого уровня в относительно автоматизированный. Практика показывает, что для устойчивого усвоения ключевых грамматических структур требуется не единичное упражнение, а концентрическое возвращение к ним в течение нескольких лет обучения, что согласуется с принципом концентрического построения программы, описанным в современных методических рекомендациях.

Когда учащийся сталкивается с грамматикой не в виде абстрактной таблицы, а в составе аутентичных или специально адаптированных текстов, в фрагментах диалогов, в заданиях, моделирующих реальные ситуации общения, у него формируется понимание, зачем нужны те или иные формы, какие оттенки значения они несут. Именно поэтому в современной методике всё активнее используются аутентичные материалы — от газетных и журнальных публикаций до аудио- и видеозаписей живой речи, которые позволяют увидеть грамматическую структуру «в действии» [7].

Методы развития грамматических умений

Выбор методических средств формирования грамматических умений во многом определяет, будет ли грамматика восприниматься учащимися как формальная обязанность или как живой инструмент речевой деятельности. Существенное место здесь занимает комплекс коммуникативных упражнений, в рамках которых грамматический материал «встраивается» в решение практических задач. Так, при отработке временных форм глагола учащиеся могут не просто преобразовывать

предложения, а обсуждать реальные или вымышленные события, планировать проект, рассказывать о личном опыте, сравнивать варианты поведения. Ролевые игры, дискуссии, моделирование интервью и диалогов создают ситуацию, в которой нужная конструкция становится наиболее естественным способом выразить смысл.

Работа с текстом также является важным инструментом развития грамматических умений. Анализируя структуру предложений в художественных, публицистических или научно-популярных текстах, обучающиеся замечают, какие синтаксические модели и формы используются для выражения причинно-следственных связей, противопоставления, детализации, оценки. Постепенно они начинают переносить эти модели в собственное высказывание. Такой анализ может сочетаться с приёмами трансформации: преобразованием сложных предложений в простые и обратно, заменой одной грамматической конструкции другой с сохранением смысла.

Творческие задания усиливают личностную включённость в освоение грамматики. Создание небольших рассказов, эссе, диалогов, мини-сценариев, а иногда и стихотворных или песенных текстов на английском языке побуждает обучающихся самостоятельно выбирать конструкции, соответствующие замыслу. При этом учитель может целенаправленно задавать рамки, требующие использования определённых времён, залогов, модальных глаголов или условных конструкций.

Серьёзный потенциал для развития грамматических умений открывают мультимедийные и цифровые ресурсы. Онлайн-платформы, интерактивные тренажёры, мобильные приложения позволяют организовать большое количество коротких, но частых контактов с грамматическим материалом. Исследования показывают, что именно регулярность и распределённая практика дают устойчивый эффект в формировании навыков, особенно когда задания включают не только выбор правильного варианта, но и конструирование высказывания, исправление ошибок, комментирование выбора формы.

Наконец, игровые методы, грамотно встроенные в урок, помогают снять психологическое напряжение, часто сопровождающее изучение грамматики, и создать пространство для более смелых языковых экспериментов. Викторины, квесты, грамматические лото, соревнования на скорость и точность выполнения заданий могут служить не самоцелью, а формой интенсивного повторения и обобщения материала. В работах, посвящённых интерактивным методам обучения, подчёркивается, что такие формы повышают мотивацию и приводят к заметному росту качества усвоения грамматических структур [8].

Этапы формирования грамматических умений

Процесс формирования грамматических умений, как правило, разворачивается в нескольких взаимосвязанных этапах, каждый из которых имеет собственные задачи и методические акценты. На начальном этапе учитель вводит новую грамматическую конструкцию, опираясь на уже имеющиеся у учащихся знания. Важно не только дать правило в традиционном виде, но и продемонстрировать его на наглядных примерах, связанных с жизненным опытом обучающихся, показать, какое коммуникативное значение несёт новая форма и в каких ситуациях она оказывается незаменимой.

Затем следует этап организованной тренировки, в ходе которого учащиеся выполняют серию упражнений, направленных на закрепление формы и отработку базовых операций. Именно здесь необходимо разнообразие заданий: от подстановочных и трансформационных до упражнений на комбинирование лексического и грамматического материала, от устных мини-диалогов до письменных высказываний. Такой подход позволяет постепенно расширять спектр ситуаций, в которых используется новая конструкция, и укреплять связь между формой и значением.

По мере накопления опыта наступает этап активного приращения грамматического материала в речи. Учитель создаёт

коммуникативные задачи, в которых без владения соответствующими формами решить задачу невозможно или существенно сложнее. Это могут быть проектные задания, групповые обсуждения, подготовка презентаций, участие в дебатах. В этой точке важно, чтобы грамматические требования не подавляли спонтанность, а направляли её, помогая учащимся осознанно отбирать средства выражения.

Особую роль играет систематическая коррекция ошибок. На этом этапе внимание преподавателя сосредоточено на типичных затруднениях, возникающих у конкретного класса или отдельного ученика. Обратная связь может даваться в разных форматах: фронтально, в микрогруппах, индивидуально, в форме письменных комментариев к работам. Основная задача состоит не в том, чтобы просто указать на ошибку, а в том, чтобы помочь обучающемуся увидеть закономерность, стоящую за ней, и тем самым укрепить грамматическое умение.

Завершающим звеном становится оценка достигнутого уровня сформированности грамматических умений. Регулярные проверочные и контрольные работы, диагностические задания, элементы самооценки и взаимооценки позволяют зафиксировать динамику, выявить «слабые места» и скорректировать дальнейшую работу. При этом грамматические умения целесообразно оценивать не только в изолированных упражнениях, но и в составе комплексных заданий, включающих говорение, аудирование, чтение и письмо. Именно в таком формате становится очевидно, насколько грамматические навыки встроены в общую систему речевой деятельности обучающихся [9].

Таким образом, развитие грамматических умений оказывается не разовым эпизодом, а длительным и организованным процессом, который требует продуманной последовательности этапов, гибкого сочетания методов и постоянного внимания к индивидуальному языковому опыту ученика.

Закрепление грамматических навыков с использованием коммуникативного подхода и современных интерактивных методов

Современное преподавание английского языка ориентируется прежде всего на формирование способности к практическому общению в реальных или максимально приближённых к реальности ситуациях. Однако в рамках такого коммуникативного подхода нельзя игнорировать социокультурный и ценностный аспекты образования: федеральные стандарты прямо указывают на необходимость развития у обучающихся уважения к иной культуре, умения вести диалог и достигать взаимопонимания в межкультурном пространстве. Это означает, что работа над грамматикой должна быть встроена не только в лингвистический, но и в социокультурный контекст общения.

На этом фоне всё более значимой становится интеграция традиционных методов обучения с инновационными педагогическими технологиями, которые строятся на чётко заданном планируемом результате. М. З. Биболетова и Н. Н. Трубанева, анализируя реализацию федерального государственного образовательного стандарта по иностранному языку, подчёркивают, что формы, методы и средства обучения должны рассматриваться в единстве и ориентироваться на достижение конкретных предметных и метапредметных результатов, а не только на прохождение тематического содержания.

В этом контексте современные педагогические технологии, применяемые при обучении английскому языку, можно рассматривать как сочетание по крайней мере трёх взаимосвязанных компонентов: организации урока (фронтальная, групповая, парная работа, микрогруппы), методической базы (коммуникативный подход, проблемное обучение, проектная деятельность, кейс-метод) и средств обучения (учебно-методические комплексы, цифровые ресурсы, интерактивные платформы). Только при продуманном соединении этих составляющих появляется возможность сформировать у выпускника школы те компетенции, которые зафиксированы в стандарте и востребованы в реальной жизни [10], [11].

Одной из наиболее результативных форм интерактивного обучения, позволяющей одновременно закреплять грамматические навыки и развивать коммуникативную гибкость, является кейс-метод. Его суть заключается в совместном анализе конкретной ситуации, описанной на иностранном языке, и в поиске возможных решений. В ходе работы над кейсом учащиеся не только осмысливают содержание, но и активно используют грамматические средства: задают уточняющие вопросы, формулируют предложения по улучшению ситуации, аргументируют выбор стратегии. Исследования показывают, что именно в процессе совместного обсуждения кейсов обучающиеся учатся выделять существенную информацию, интерпретировать её в соответствии с коммуникативной задачей и согласовывать языковые средства с логикой аргументации.

Другой важный пласт интерактивных технологий связан с кооперативным обучением. При такой организации работы класс делится на несколько малых групп, каждая из которых получает собственное задание, связанное с общей темой. Например, при изучении определённого грамматического явления одна группа анализирует его употребление в диалогах, другая — в письменных текстах, третья — в официальной и неофициальной переписке. Затем результаты обсуждения соединяются и представляются классу, что позволяет «собрать» целостное представление о грамматической структуре. Практика показывает, что оптимальный размер микрогруппы в подобных заданиях составляет 5–7 человек, поскольку именно при таком числе участников удаётся обеспечить участие каждого в обсуждении и избежать пассивности. В результате грамматические навыки закрепляются не изолированно, а в совместной интеллектуальной деятельности, где обучение фактически превращается в кооперативное решение проблемной задачи [12], [13].

Коммуникативный подход к преподаванию грамматики предполагает, что объяснение и отработка грамматических структур строятся вокруг реальных коммуникативных потребностей. Вместо формального перечисления времён, видовременных форм и типов предложений учитель создаёт речевые ситуации, в которых та или иная конструкция оказывается естественным выбором. Так, освоение времён группы Perfect может сопровождаться обсуждением жизненного опыта, достижений и планов, а употребление модальных глаголов — обсуждением правил, советов, обязанностей и возможностей в конкретных жизненных обстоятельствах. Анализ методической литературы и практический опыт укрепляют вывод о том, что именно интеграция грамматических упражнений в коммуникацию позволяет добиться стабильного и осмысленного владения грамматикой. [14].

Особое значение для успешного закрепления грамматических навыков имеет дифференциация обучения. Учащиеся в одном классе нередко демонстрируют различия в уровне подготовленности на один-два условных уровня, что подтверждается как школьной практикой, так и результатами внешних исследований. Общеввропейская шкала уровней владения языком, адаптированная к российским условиям, предусматривает по меньшей мере три ступени для школьного обучения — от элементарного до базового самостоятельного владения, и грамматический компонент на каждой из них должен быть выстроен с учётом реальных возможностей обучающихся. Для одних будут продуктивны задания с опорой на наглядность, таблицы и схемы, для других — аудиотексты и видеоматериалы, для третьих — тексты повышенной сложности и аналитические задания, требующие самостоятельного вывода правила. Важно, чтобы грамматические упражнения не были одинаковыми для всех, а отвечали индивидуальным траекториям продвижения [15].

Не менее значимым инструментом закрепления грамматических навыков является систематическая обратная связь. Учителю необходимо выстраивать многоуровневую систему оценивания: от быстрой устной коррекции в ходе диалога до

детальных письменных комментариев к контрольным и творческим работам. При этом ключевым становится не сам факт указания на ошибку, а характер комментария. Конструктивная обратная связь помогает ученику понять причину ошибки, соотносить её с грамматическим правилом, увидеть, как можно переформулировать высказывание. В некоторых случаях полезно привлекать элементы самооценки, когда учащиеся анализируют письменные работы друг друга, обращая внимание именно на грамматические аспекты. Это позволяет усилить осознанность и превратить работу над ошибками в часть учебного взаимодействия, а не в формальную процедуру.

Современные исследования интерактивного обучения иностранным языкам показывают, что сочетание коммуникативного подхода, интерактивных технологий, кооперативных форм работы и продуманной системы обратной связи приводит к осязаемому росту качества усвоения грамматического материала и уровня общей коммуникативной компетентности. Именно такой комплексный подход представляется наиболее перспективным для закрепления грамматических навыков в условиях ограниченного учебного времени и усиливающихся требований к результатам обучения.

Заключение

Грамматика по-прежнему остаётся той опорной структурой, без которой невозможно ни осмысленное аудирование, ни развёрнутое говорение, ни глубокое чтение, ни грамотное письмо. В школьном обучении она должна занимать одну из ведущих позиций и рассматриваться не как изолированный раздел курса, а как неотъемлемая часть коммуникативного подхода к языку. Анализ теоретических источников и практического опыта позволяет утверждать, что специфика преподавания иностранного языка через развитие грамматических умений заключается в системной интеграции грамматического компонента в речевую деятельность обучающихся, в учёте их индивидуальных особенностей и в использовании широкого спектра интерактивных и коммуникативных методов.

Грамматика, будучи основанием правильной речи, одновременно служит инструментом глубокого понимания структуры языка и механизма порождения смысла. В этом смысле она облегчает усвоение лексического материала: знакомые слова начинают по-новому функционировать в сложных синтаксических конструкциях, приобретая дополнительные семантические и прагматические оттенки. Эффективные методики преподавания – включающие контекстуализированные упражнения, игровые формы, проектную и исследовательскую деятельность, цифровые ресурсы, дифференцированный подход – превращают работу над грамматикой в осмысленный процесс, а не в набор формальных манипуляций.

Современные интерактивные методы, о которых пишут, в частности, О. В. Ситосанова, Е. С. Полат, Ю. М. Гуцин и другие исследователи, помогают учащимся ясно видеть цель каждого задания и понимать практическую значимость изучаемого правила. Разнообразие форм работы, визуальная и аудиовизуальная поддержка, игровые и кейсовые задания создают условия для регулярной тренировки грамматических структур в речевом контексте. При этом дидактические игры и коммуникативные упражнения выполняют не только мотивационную, но и чётко выраженную тренировочную функцию, что имеет непосредственное практическое значение для формирования прочных грамматических навыков.

Специфика преподавания иностранного языка через развитие грамматических умений проявляется также в необходимости постоянной дифференциации обучения и адресной обратной связи. Учитывая различие в стартовом уровне и темпах продвижения, учитель выстраивает систему заданий так, чтобы каждый учащийся регулярно выходил на зону ближайшего развития, но при этом не испытывал постоянного чувства неуспеха. Обратная связь в такой модели становится средством ориентировки в собственном языковом опыте, помогает видеть дорожную карту дальнейшего совершенствования.

Важно подчеркнуть, что совершенствование грамматических навыков тесно связано с расширением словарного запаса и развитием общей коммуникативной компетентности. По сути, грамматическая работа задаёт «скелет» для лексического наполнения, а богатая лексика, в свою очередь, раскрывает потенциал грамматических конструкций. В условиях, когда глобальные исследования фиксируют средний уровень владения английским языком в России и отмечают необходимость его повышения, системная работа над грамматикой приобретает не только сугубо учебное, но и социально значимое измерение.

Таким образом, грамотное сочетание теоретического осмысления грамматического материала и его практической отработки в коммуникативных ситуациях формирует устойчивую языковую компетенцию, развивает критическое мышление, креативность и уверенность обучающихся в собственных возможностях. В конечном счёте это создаёт условия для успешного участия в межкультурном общении, профессиональной деятельности и культурном обмене в глобализованном мире, где владение иностранным языком, и в первую очередь английским, становится одним из ключевых ресурсов личностного и профессионального роста.

Литература

1. Макарова М.Б., Береснева В.А. Формирование грамматических навыков на уроках иностранного языка в средней школе. / Педагогический вестник. - 2023. - № 27.- С. 55-57. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54311741_66308724.pdf (дата обращения: 15.10.2025).
2. Kulaeva F.A., Kulaev A.R. The role of grammar in teaching foreign languages. / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference on Social Sciences and Humanities: Scientific Challenges of the Development of Modern Society (SHCMS 2023). EDP Sciences. - 2023. - С. 03008. - URL: <https://www.shs-conferences.org/10.1051/shsconf/202317203008> (дата обращения: 08.12.2025).
3. Боровцова М.С. Условия формирования грамматических навыков иноязычной речи / Мир детства в современном образовательном пространстве. Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Редколлегия: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. Витебск. - 2022. - С. 411-413. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48365702_90120217.pdf (дата обращения: 08.12.2025).
4. Колпакова Е.В. Обучение грамматике посредством применения современных методов обучения на уроках иностранного языка. / Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. - 2025. - № 1. - С. 263-266. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82279717_93013741.pdf (дата обращения: 08.12.2025).
5. Михельсон С.В. Трудности в преподавании английской грамматики. / Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика. Материалы международной научной конференции. Красноярск. - 2024. - С. 65-67.
6. Урусова Л.Р., Шидакова М.Б. Содержание и методы обучения грамматике в общеобразовательной школе. / Проблемы современного педагогического образования. - 2022. - № 75-4. - С. 285-288.
7. Hemzayev Y.H., Hojikova M.S. Key principles in teaching English grammar / Высшее образование в эпоху глобальных трансформаций: достижения, вызовы, перспективы. материалы XV Международной учебно-методической конференции. – Чебоксары. - 2023. - С. 281-284.
8. Насалевич Т.В., Тарасенко Т.В., Ткач М.В. Спорные вопросы преподавания грамматики английского языка / Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира. Сборник научных трудов. - Киров. - 2023. - С. 350-354.
9. Киреева В.С. Эффективные методы преподавания грамматики на занятиях по иностранному языку / Современные педагогические технологии как средство повышения качества образования: теория и опыт. Материалы и доклады XIII Региональной педагогической конференции, посвященной памяти почетного работника НГИЭУ Г.И. Гороховой. - Княгинино. - 2023. - С. 93-98.
10. Кварацхелия Н.В. Интегративные подходы к обучению грамматической стороне иноязычной речи / Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития. Материалы IX международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных. – Москва. - 2024. - С. 153-157.

11. Хакимова Ю.А. Особенности развития грамматических навыков у учащихся на среднем этапе обучения (английский язык) / Сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. - Йошкар-Ола. - 2025. - С. 777-780. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82361258_97748849.pdf (дата обращения: 08.12.2025).

12. Бабенко М.Г., Храмова Т.Ю. Специфика обучения грамматическому аспекту второго иностранного языка / Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2022. - Т. 28. - № 3. - С. 61-66. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50092015_20542428.pdf (дата обращения: 20.12.2025).

13. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Грамматика как ключевой аспект изучения иностранного языка / Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2021. - Т. 10. - № 1 (34). - С. 220-222. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammatika-kak-klyuchevoy-aspekt-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 07.11.2025).

14. Аюбова М.З., Юсупова Ф.М. Обучение грамматике на уроках английского языка в неязыковых факультетах. / Вестник педагогического университета. Серия педагогических и психологических наук. - 2023. - № 4-2 (18). - С. 160-164. - URL:

15. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_60001212_42155282.pdf (дата обращения: 08.12.2025).

16. Волкова Н.В. Инновационные подходы к обучению грамматике английского языка в современной общеобразовательной школе / Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону. - 2022. - С. 95-98. - URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/19700/630.pdf?sequence=1> (дата обращения: 01.12.2025).

The Specifics of Teaching a Foreign Language Through the Development of Grammatical Skills

Konochkina M.V., Afanasyeva O.V.

Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering

The author conducted a theoretical study on this topic to identify optimal ways to develop students' stable grammar skills while teaching a foreign language. Grammar is fundamental to developing communicative competence, as it provides a structured foundation for understanding and expressing thoughts in a foreign language. The study examines modern approaches to teaching grammatical structures and identifies the most effective methods and techniques for developing students' linguistic competence. Particular attention is paid to identifying the shortcomings of traditional methods and proposing alternative solutions to overcome existing difficulties. This article examines the factors influencing successful grammar acquisition and provides specific recommendations for teachers. It includes a theoretical justification for the importance of the grammar component in foreign language learning, defining grammar's role in developing all types of speech activity (speaking, reading, writing), an analysis of modern grammar teaching methods, including traditional and innovative approaches aimed at increasing student motivation and activating cognitive activity, and practical recommendations for organizing the educational process, focusing on integrating grammar exercises into the context of real-life communication, using authentic materials and interactive technologies.

Keywords: grammar skills, development of language competencies, foreign language teaching, automation of grammar skills, effective teaching strategies.

References

1. Makarova M.B., Beresneva V.A. Formation of grammar skills in foreign language lessons in secondary school. / Pedagogical Bulletin. - 2023. - No. 27. - Pp. 55-57. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54311741_66308724.pdf (accessed: 15.10.2025).
2. Kulaeva F.A., Kulaev A.R. The role of grammar in teaching foreign languages. / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference on Social Sciences and Humanities: Scientific Challenges of the Development of Modern Society (SHCMS 2023). EDP Sciences. - 2023. - P. 03008. - URL: <https://www.shs-conferences.org/10.1051/shsconf/202317203008> (date of access: 08.12.2025).
3. Borovtsova M.S. Conditions for the formation of grammatical skills of foreign language speech / The world of childhood in the modern educational space. Collection of articles by students, master's degree students, and postgraduates. Editorial board: E.Ya. Arshansky (editor-in-chief) [et al.]. Vitebsk. - 2022. - P. 411-413. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48365702_90120217.pdf (date of access: 08.12.2025).
4. Kolpakova E.V. Teaching grammar through the use of modern teaching methods in foreign language lessons. / Current issues in Germanic, Romance and Russian studies. - 2025. - No. 1. - Pp. 263-266. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82279717_93013741.pdf (accessed: 08.12.2025).
5. Mikhelson S.V. Difficulties in teaching English grammar. / Modern trends in the development of the student training system: regional practice. Proceedings of the international scientific conference. Krasnoyarsk. - 2024. - Pp. 65-67.
6. Urusova L.R., Shidakova M.B. Content and methods of teaching grammar in comprehensive schools. / Problems of modern pedagogical education. - 2022. - No. 75-4. - P. 285-288.
7. Hemzayev Y.H., Hojikova M.S. Key principles in teaching English grammar / Higher education in the era of global transformations: achievements, challenges, prospects. Proceedings of the XV International educational and methodological conference. - Cheboksary. - 2023. - P. 281-284.
8. Nasalevich T.V., Tarasenko T.V., Tkach M.V. Controversial issues of teaching English grammar / Problems of conceptualizing reality and modeling the linguistic picture of the world. Collection of scientific papers. - Kirov. - 2023. - P. 350-354.
9. Kireeva V.S. Effective methods of teaching grammar in foreign language classes / Modern pedagogical technologies as a means of improving the quality of education: theory and experience. Proceedings and reports of the XIII Regional pedagogical conference dedicated to the memory of the honorary worker of NGIEU G.I. Gorokhova. - Knyaginino. - 2023. - Pp. 93-98.
10. Kvaratskhelia N.V. Integrative approaches to teaching the grammatical side of foreign speech / Theory and practice of teaching foreign languages: traditions and development prospects. Proceedings of the IX international scientific and practical online conference of students and young scientists. - Moscow. - 2024. - Pp. 153-157.
11. Khakimova Yu.A. Features of the development of grammatical skills in students at the middle stage of education (English language) / Collection of scientific articles based on the materials of the XVI International scientific and practical conference. - Yoshkar-Ola. - 2025. - Pp. 777-780. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82361258_97748849.pdf (date accessed: 08.12.2025).
12. Babenko M.G., Khramova T.Yu. Specifics of Teaching the Grammatical Aspect of a Second Foreign Language / Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2022. - Vol. 28. - No. 3. - Pp. 61-66. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50092015_20542428.pdf (date accessed: 20.12.2025).
13. Devdariani N.V., Rubtsova E.V. Grammar as a Key Aspect of Foreign Language Learning / Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. - 2021. - Vol. 10. - No. 1 (34). - Pp. 220-222. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grammatika-kak-klyuchevoy-aspekt-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (accessed: 07.11.2025).
14. Ayubova M.Z., Yusupova F.M. Teaching Grammar in English Lessons in Non-Language Faculties. / Bulletin of the Pedagogical University. Series of Pedagogical and Psychological Sciences. - 2023. - No. 4-2 (18). - Pp. 160-164. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_60001212_42155282.pdf (accessed: 08.12.2025).

15. Volkova N.V. Innovative approaches to teaching English grammar in a modern comprehensive school / Current issues of philology and methods of teaching foreign languages in light of modern trends. Proceedings of the IV All-Russian scientific and practical conference. Rostov-on-Don. - 2022. - Pp. 95-98. - URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/19700/630.pdf?sequence=1> (accessed: 01.12.2025).

Внедрение элементов имплицитного обучения в языковую подготовку обучающихся в профессиональной сфере

Курсевич Дмитрий Вадимович

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, kursevich@mirea.ru

Манджиев Арслан Альбертович

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, mandzhiev@mirea.ru

Рыбакова Елена Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, rybakova@mirea.ru

Филипская Анастасия Вадимовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА - Российский технологический университет, filipskaya@mirea.ru

В данной статье авторы размышляют о сущности и дидактических преимуществах имплицитного обучения в рамках языковой подготовки обучающихся в профессиональной сфере. Скорейшее начало коммуникации при обучении иностранным языкам обеспечивается именно посредством имплицитного обучения, что сопоставимо с тем, как носители языка пользуются своим родным языком подобно безусловному рефлексу. Прийдя к выводу об определяющей роли имплицитного обучения в языковой подготовке, авторы выделяют критические факторы, определяющие успешность имплицитного обучения иностранным языкам: создание и поддержание атмосферы сотрудничества во время занятий и методически верно подобранный материал. Наконец, авторы приводят примеры дидактических лексико-грамматических заданий с интегрированными в них элементами имплицитного обучения для обучающихся профессиональному английскому языку в сфере геоинформатики.

Ключевые слова: имплицитное обучение, эксплицитное обучение, иностранный язык, английский, профессиональный контекст.

Язык является уникальной когнитивной способностью человека, которая отличает его от всех других живых существ. Начав изучение языка в детстве, человек не прекращает его на протяжении всей жизни. В зрелом возрасте одновременно происходит углублённое освоение как родного (в профессиональной сфере), так и изучение неродного (второй или третий язык) лексикона. Данный процесс обучения подчинён общему когнитивному алгоритму усвоения новых понятий, согласно которому человеческий мозг может запомнить их неявно из контекста или посредством явной демонстрации/описания. Выявление когнитивных механизмов, лежащих в основе конкретной методики обучения, может привести к появлению новых методов повышения эффективности усвоения грамматической системы и словарного запаса иностранного языка, обучения профессиональной терминологии или устранения пробелов в обучении.

В настоящее время доминируют две функционально различные методики, посредством которых может происходить усвоение лексических единиц [1, с. 373]: так называемое эксплицитное обучение (научение), основанное на системе явных, открыто выраженных и целенаправленных дидактических методов, направленных на образовательный процесс, и имплицитное обучение (скрытое (неявное) научение), обязательным элементом которого является дедукция, опирающаяся на контекст с новой информацией. Первая обычно предполагает непосредственную идентификацию нового объекта, его определение и/или описание его характеристик (например, геодезический инструмент, используемый для определения разности высот между несколькими точками земной поверхности, называется «нивелир»). Вторая методика, в свою очередь, подразумевает контекстуализированное обучение: обучающийся строит догадки, делает умозаключения об объекте часто на основе описания его характеристик и исключения неподходящих (схожих) предположений о нём (например, в данной коммуникативной ситуации: «Для эксперимента нам требуется нивелир для сверхточного изучения преобладающего рельефа в зоне нашего исследования. Впоследствии мы определим, возможно ли строительство домов в данной местности»). Механизмы данной методики регулируют приобретение словарного запаса родного языка в детстве.

Впервые понятие «имплицитное обучение» появляется в 1965 году в научных работах американского психолога Артура С. Ребера, рассматривающего разницу между явным и неявным обучением (научением) [2]. Имплицитное обучение происходит бессознательно, т.е. без намерения усвоить конкретные знания. Знания, полученные посредством имплицитного обучения, усваиваются машинально, без сосредоточения на явных закономерностях, особенно при усвоении грамматических правил. Наиболее «говорящим» примером усвоения неявных правил может служить процесс овладения родным языком. В первые годы жизни человек бессознательно, но очень эффективно овладевает сложными правилами фонетики, грамматики, формирования лексического запаса и понимания структуры предложений. Взрослые обучающиеся, напротив, испытывают трудности в единовременном получении достаточного количества информации нужного типа для эффективного усвоения языковых закономерностей: в то время как их система родного языка формировалась на протяжении многих лет на основе колоссального «корпуса коллокаций», система изучаемого ими нового языка создаётся при гораздо более низком темпе, получая лишь сравнительно небольшую часть информации за раз [3]. По этой причине необходимые языковые зако-

номерности нового языка отслеживаются мозгом неполно. Несмотря на то, что в процессе становления человека эксплицитное и имплицитное обучение равноценны, они разнятся по своим характеристикам. При эксплицитном обучении производительность памяти обеспечивается комплексной обработкой информации, не имеющей место при имплицитном обучении. При применении имплицитного обучения приобретённые знания прочно закрепляются в памяти и рефлекторно воспроизводятся по мере необходимости в отличие от явных знаний, утрачиваемых по истечении времени или под влиянием болезней [4, с. 193].

Вместе с тем имплицитное и эксплицитное обучение могут эффективно применяться в тандеме особенно при изучении тем в условиях, когда необходимы непосредственные контакт или взаимодействие с некоторыми видами информации: явное ознакомление обучающегося с правилом или шаблоном может способствовать прогрессу в обучении, направляя его к правильной гипотезе. В то же время, необходимо отметить, что обладание знанием о конкретном(ых) факте(ах) не всегда коррелируется со способностью и готовностью применять это знание на практике, как того требует ситуация [5]. Выбор между имплицитным и эксплицитным обучением определяется конкретными дидактическими задачами и зависит от цели изучения нового материала (информации). Предпочтение в сторону того или иного типа обучения отдаётся в зависимости от обучаемой целевой аудитории. Так, обучающиеся зрелого возраста часто стремятся к освоению правил, лежащих в основе закономерностей. Однако, это может стать препятствием на пути приобретения нового навыка в случае чрезмерной опоры на «явные» знания. Например, повторение про себя форм английских неправильных глаголов не обязательно будет способствовать их эффективному применению в коммуникации; схожим образом, изучение законов физики процесса жонглирования скорее всего не улучшит скоординированное манипулирование объектами в воздухе жонглёром в отличие от обучения жонглированию путём практики.

При обучении иностранным языкам важно добиваться скорейшего вывода полученных знаний в речь, т.е. скорейшего начала коммуникации, что обеспечивается посредством имплицитного обучения. Вместе с тем для обучаемого необходимо создать подходящие условия для применения полученных им (в том числе, базовых) навыков во взаимодействии с языком в различных контекстах. Иными словами, он должен чувствовать необходимость воспроизводить полученные знания в новых ситуациях, отыскивать закономерности и проверять гипотезы. При этом обучающиеся совершают ошибки, характерные для такой формы организации обучения: они являются когнитивной верификацией «гипотетических» правил, а факт допущения ошибки акцентирует внимание обучающегося на всех аспектах «тестируемого» языкового шаблона, позволяя ему усовершенствовать свою гипотезу и апробировать её в новых условиях, а также «учиться» инстинктивно распознавать незнакомые шаблоны в новом потоке информации.

Это становится возможным благодаря способности человеческого мозга отслеживать и классифицировать информацию, в том числе при использовании «статистических методов», а также его способности запоминать информацию путём формирования нейронных связей при изучении лексики и грамматики нового языка. Вычисляя, насколько часто одно событие случается до или после другого, мозг учится распознавать, с какой периодичностью различные комбинации наблюдаются совместно, и принимает решение о том, могут ли они представлять практический интерес для их последующего запоминания. Отслеживание закономерностей, равно как и использование статистических методов, является неотъемлемой характеристикой функционирования мозга. На подсознательном уровне та или иная закономерность «ощущается» обучающимся верной или имеющей отношение к какому-либо событию, поскольку мозг уже «статистически» обработал данную

информацию и извлёк из неё определённые гипотезы. При обнаружении определённой закономерности, она подвергается анализу в мозге. У младенцев в возрасте всего нескольких дней проявляются признаки отслеживания закономерностей в высотах музыкальных тонов среди длинных звуковых потоков, что служит подтверждением статистического анализа закономерностей мозгом.

С высокой вероятностью изучающему английский язык, преодолевшего предпороговый уровень (уровень A2 согласно шкале Европейских компетенций владения иностранным языком), будут известны следующие закономерности [3]:

- Части речи, употребляемые после определённого артикля «the»: как существительные («the shoe»), так прилагательные («the old shoe») и наречия («the really old shoe») употребляются после определённого артикля «the». С другой стороны, употребимость притяжательных местоимений после артикля «the» не обнаруживается.

- Некоторые гласные употребляются только совместно с согласной, следующей за ними. Например, английский звук «и» в «put» (представленный как /ʊ/ в Международном фонетическом алфавите) встречается в словах, только если за ним следует согласная, поэтому наличие звуков /u:/ и /i:/ в таких словах, как «do» и «te» соответственно, объясняется отсутствием согласной на конце данных слов; однако в словах со звуком /ʊ/ обязательно имеется согласная (например, «good», «put» и «book»).

В человеческом мозге память представляет собой совокупность связей между нейронами и фрагментами информации и подразделяется на два основных типа:

- рабочая память (также называемая оперативной памятью), обеспечивающая хранение информации в течение короткого времени (возможно, нескольких секунд или минут). Такая память эфемерна – при отсутствии концентрации внимания она исчезает, в случае если не приложить некоторые усилия;

- долговременная память, отвечающая за хранение информации в течение длительного срока (от нескольких дней до всей жизни). Такая информация многократно извлекаема и не требует специальных усилий для поддержания её хранения в памяти. Долговременная память может содержать сведения, накопленные за счёт регулярной практики в течение длительного периода времени, или совсем недавнюю информацию (например, выученное на днях новое слово).

Долговременная память, в свою очередь, также классифицируется на два подвида в зависимости от типа запоминаемой информации:

- имплицитная (неявная) память отвечает за способность (умение) совершать некое действие, такое как езда на велосипеде или ведение коммуникации на родном языке. Как правило, явное и целенаправленное обучение не способствует «оседанию» информации в долговременной памяти [6];

- эксплицитная (явная) память выступает в качестве результата приобретённых знаний.

Переноса данные размышления в область изучения иностранного языка, отметим, что имплицитная память используется «инстинктивно» для определения правильности звучания слов и их сочетаний (так же, как это имеет место в родном языке), а эксплицитная память – для описания системы функционирования языка (например, знание того, что в английском языке атрибутивные прилагательные употребляются перед существительными). Так, большинство, не зная все грамматические правила родного языка (эксплицитная память), свободно пользуется им для решения различных коммуникативных задач (имплицитная память).

Как мы уже упоминали в данном исследовании, именно благодаря имплицитному «обучению» дети с раннего возраста способны произносить слова и строить предложения без систематического изучения грамматики, поскольку для ребёнка язык – это своеобразная система сигналов для социализации и выживания. В то же время бесспорным остаётся тот факт, что дети постигают родной язык во время повседневного общения

и игр бессознательно. Таким образом, имплицитное изучение родного языка доказывает, что носители языка пользуются языком подобно безусловному рефлексу, игнорируя комплексную грамматическую систему, поскольку имплицитные знания, находясь в имплицитной памяти, воспроизводятся автоматически во время речи.

Несмотря на то, что имплицитное обучение играет решающую роль при изучении иностранных языков, эксплицитному обучению, как уже отмечалось выше, присущи свои преимущества, и оно должно применяться в сочетании с имплицитным [4, с. 193]: имплицитные знания могут быть полезны для выявления и исправления грамматических ошибок; эксплицитные знания, с другой стороны, необходимы для более подробного анализа ошибок. В то же время использование иностранного языка в профессиональных контекстах не предполагает проведение сложного грамматического анализа – осуществление процесса коммуникации зиждется именно на имплицитных знаниях. Соглашаясь с Карен Лихтман [7, с. 100], мы полагаем, что иноязычная компетентность и спонтанная (непринуждённая) коммуникация возможны только при условии приобретения знаний бессознательно.

В этой связи отметим важность некоторых факторов, определяющих успешность имплицитного обучения иностранным языкам. Большое значение имеет атмосфера сотрудничества во время занятий: преподавателю следует создать и поддерживать доверительные отношения, являющиеся одним из условий максимально интенсивного общения на иностранном языке. Поскольку имплицитные знания, как отмечалось ранее, усваиваются неосознанно, немаловажен настрой участников учебного процесса. Многие возможности упускаются, если процесс изучения языка ограничивается только преподаванием. Общаюсь со своими обучающимися вне учебного времени, преподаватель может не прекращать коммуникацию на иностранном языке. Таким образом, знания постепенно переносятся в имплицитную память, что, в свою очередь, облегчает эксплицитный процесс обучения.

Не менее значительным фактором успешности имплицитного обучения является подбор учебного материала. В вузах он должен соответствовать направленности учебной программы, в соответствии с которой осуществляется подготовка. Методически верно подобранный материал способствует активным дискуссиям, порождает желание обучающихся расширять словарь специальной лексики, совершенствовать знания в своей профессиональной области. Осваивая стимулирующий интерес материал, обучающиеся проявляют инициативу и желание учиться, особенно при возникновении у них необходимости применения языка. В условиях учебного процесса существует масса возможностей смоделировать такую необходимость в форме разнообразных заданий, экспериментов, исследовательской работы, когда реализация поставленной преподавателем задачи требует взаимодействия на иностранном языке. В такой ситуации обучающиеся оказываются в состоянии эмоционального напряжения, что активизирует эффективное имплицитное запоминание информации.

Из-за однообразия методов преподавания, сосредоточения на сложных грамматических конструкциях и большом количестве лексического материала, объективно не находящего практического применения у обучающихся, их интерес к изучению иностранного языка постепенно снижается. Поскольку в реальной жизни язык не существует в виде непосредственных грамматических правил или списков слов, а материализуется в виде песни, текста, толкования карт или схем, при традиционном обучении грамматике, основанном на разработке, запоминании правил и их последующем усвоении путём выполнения лексико-грамматических упражнений, коммуникация с изученными грамматическими конструкциями обучающимся даётся с трудом. Применяя в повседневном общении хорошо знакомые им правила, обучающиеся, тем не менее, допускают

ошибки: перед продуцированием предложения они сначала визуализируют требуемые в данной ситуации правила, что значительно замедляет спонтанную речь.

Принцип имплицитного изучения грамматики заключается в том, что обучающиеся не имеют дело с готовыми грамматическими правилами, а постепенно развивают ощущение языка, постоянно контактируя с ним посредством интенсивного чтения, аудирования, письма и коммуникации. Впоследствии они продуцируют язык, правильное и уместное употребление которого регулируется опосредованно («по наитию») в процессе обучения. Имплицитное обучение предоставляет решение проблемы усвоения объёма лексики для владения языком на пороговом уровне, считающимся достаточным для коммуникации в профессиональной сфере (хотя и не без сложностей). Частота появления одних и тех же слов в разных контекстах определяет эффективность усвоения лексики: слова, встречающиеся в разных источниках, легче запомнить и применять в схожих контекстах. Это обуславливается тем, что изучение и усвоение лексики происходит бессознательно (без целенаправленного заучивания абстрактного словарного запаса) во время чтения, просмотра актуального видеоконтента, коммуникации и индивидуального или совместного решения задач в различных профессиональных контекстах. Таким образом, слово, представленное через действие, увеличивает производительность памяти.

Основываясь на вышеизложенном, авторы, в рамках создания учебно-методического пособия по профессиональному английскому языку в области геоинформатики [8], внедрили в него элементы имплицитного обучения, представленные в формате обучающих заданий для практики и закрепления лексико-грамматических компетенций.

Одно из таких заданий звучит следующим образом (иллюстрация была изъята):

First, look at the diagram that illustrates how your browser finds the webpage you request. Label it using these prompts: router, domain name system (DNS) server, remote server, browser PC, URL, internet protocol address. Next, try to describe the whole process following the arrows in the diagram.

В соответствии с заданием, представленного в рамках учебной (а также экзаменационной) темы «The Internet. Part 1» («Интернет. Часть 1») в разделе «Data transfer» («Передача данных»), обучающиеся, изучив иллюстрацию, изображающую процесс передачи данных из локального компьютера на удалённый сервер и обратно, должны с помощью ключевых слов из объяснения к заданию дать устное описание данного процесса.

Предполагается, что большинство обучающихся не знакомы с этим явлением на уровне, на котором оно рассматривается в данном задании; следовательно, научение происходит своего рода неосознанно с помощью иллюстративных средств и необходимой для усвоения данной подтемы лексики. Формат задания предусматривает письменное выполнение задания для обучающихся, которым на данном этапе комфортнее излагать свои мысли письменно (хотя при последующем выступлении им необходимо представить своё описание устно).

Это обеспечивает вариативность задания и более полный охват целевой учебной аудитории. В качестве дополнения к заданию (follow-up activity) также возможно провести отработку базовых конструкций страдательного залога, поскольку изначально описание процесса передачи данных составляется преимущественно средствами действительного залога. Исходя из этого, обучающиеся с частично утраченными компетенциями имеют возможность восстановить их во время освоения английского языка профессионального общения. В данной ситуации может понадобиться непосредственный (эксплицитный) анализ базовых грамматических правил, регулирующих употребление страдательного залога, в случае обнаружения пробелов несформированных компетенций обучающихся.

Второе задание, рассматриваемое нами в логике данного исследования, основано на обучающем видеоролике «What if

every satellite suddenly disappeared?» («Что, если бы все спутники исчезли?») ресурса Ted-Ed [9] и рассчитано, в частности, на отработку обучающимися условных предложений второго типа, описывающих гипотетические (нереальные) события в настоящем и будущем времени. Описание данной части задания приводится ниже:

Watch the video again and continue the incomplete sentence with as many ideas as possible. Suggest at least five continuations. You may use the following prompts: positioning and navigation services, aircraft and vehicles, assembly lines, the world economy, supply chains.

If every satellite suddenly disappeared...

По правилам задания обучающимся после просмотра видеоролика необходимо закончить выделенное курсивом предложения, используя идеи из ролика или выделенные жирным шрифтом подсказки. Начало выделенного полужирным курсивом предложения (где сказуемое употреблено в простом прошедшем времени после союза «if») должно подтолкнуть обучающихся к его верному грамматическому завершению с помощью вспомогательного глагола «would» (аналогичные конструкции употребляются на протяжении всего ролика). В данной связи уместно говорить об имплицитном повторении (изучении) конструкции условных предложений без явного акцента на лежащих в их основе правил. При этом важно заметить, что разговорная практика имеет место в профессиональном контексте экзаменационной темы «Satellites» («Спутники»). Вместе с тем, при возникновении сложностей у некоторых обучающихся с построением таких предложений допустимо напомнить им о «формуле», согласно которой строятся предложения данного типа.

Рассмотренные нами задания имеют целью помочь обучающимся быстрее и без значительных усилий освоить обозначенные лексико-грамматические темы в профессиональных контекстах, т.е. имплицитно. С другой стороны, более высокого результата (при охвате более широкого круга учебной аудитории) следует ожидать от комбинирования как элементов имплицитного, так и эксплицитного обучения в ходе ведения лингвистической подготовки. Именно по этой причине разработанные нами дидактические задания подлежат вариативной методической интерпретации.

Литература

1. Perikova E.I., Filippova M.G., Gnedykh D.S., Makarova D.N., Shcherbakova O.V., Shtyrov Y. Fast mapping vs. explicit encoding of novel vocabulary: similar efficiency, different mechanisms? // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2023. Vol. 20. N 2. P. 370–385.
2. Reber A.S. Implicit learning of artificial grammar // Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior. 1967. Vol. 6 (6). P. 855–863.
3. Blanco C. The original AI: how your brain tracks language patterns. [Электронный ресурс] // Лингвистический блог обучающей платформы «Duolingo». 2023. URL: <https://blog.duolingo.com/how-your-brain-finds-patterns/> (дата обращения: 15.01.2026).

4. Румянцева З.А. Имплицитное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 192–194.

5. Blanco C. What is implicit learning, and how does Duolingo use it in lessons? [Электронный ресурс] // Лингвистический блог обучающей платформы «Duolingo». 2023. URL: <https://blog.duolingo.com/what-is-implicit-learning/> (дата обращения: 15.01.2026).

6. Reuveni B. How do our brains remember things? [Электронный ресурс] // Лингвистический блог обучающей платформы «Duolingo». 2023. URL: <https://blog.duolingo.com/what-is-memory/> (дата обращения: 15.01.2026).

7. Lichtman K. Developmental comparisons of implicit and explicit language learning // Language Acquisition. 2013. Vol. 20 (2). P. 93–108.

8. Куревич Д.В. Essential English for Geoinformatics: учебно-методическое пособие. Москва: РТУ МИРЭА, 2025. 159 с.

9. Jah M. What if every satellite suddenly disappeared? [Электронный ресурс] // Обучающее анимационное видео. 2021. URL: <https://ed.ted.com/lessons/what-if-every-satellite-suddenly-disappeared-moriba-jah> (дата обращения: 15.01.2026).

Using implicit learning to teach professional english

Kursevich D.V., Mandzhiev A.A., Rybakova E.E., Filipkaya A.V.
MIREA – Russian Technological University

This article reflects on the essence and didactic advantages of using implicit learning to teach a foreign language for professional purposes. It is implicit learning which contributes to the quickest beginning of communication similar to the manner in which native speakers utilize their mother tongue as an unconditioned reflex. Having determined the pivotal role of implicit learning in teaching a foreign language, the authors outline the critical factors facilitating its effectiveness: creating and maintaining an atmosphere of cooperation in class and the properly designed instructional materials from a methodic point of view. Lastly, the authors give examples of didactic tasks designed to teach professional English vocabulary and grammar for Geoinformatics by leveraging implicit learning elements.

Keywords: implicit learning, explicit learning, foreign language, English, professional context.

References

1. Perikova E.I., Filippova M.G., Gnedykh D.S., Makarova D.N., Shcherbakova O.V., Shtyrov Y. Fast mapping vs. explicit encoding of novel vocabulary: similar efficiency, different mechanisms? // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2023. Vol. 20. N 2. P. 370–385.
2. Reber A.S. Implicit learning of artificial grammar // Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior. 1967. Vol. 6 (6). P. 855–863.
3. Blanco C. The original AI: how your brain tracks language patterns. [Electronic resource] // Duolingo language blog. 2023. URL: <https://blog.duolingo.com/how-your-brain-finds-patterns/> (accessed: 15.01.2026).
4. Rumyantseva Z.A. Implitsitnoye obuchenie angliiskomu yazyku studentov neyazykovykh spetsialnostei // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2023. № 6 (103). P. 192–194.
5. Blanco C. What is implicit learning, and how does Duolingo use it in lessons? [Electronic resource] // Duolingo language blog. 2023. URL: <https://blog.duolingo.com/what-is-implicit-learning/> (accessed: 15.01.2026).
6. Reuveni B. How do our brains remember things? [Electronic resource] // Duolingo language blog. 2023. URL: <https://blog.duolingo.com/what-is-memory/> (accessed: 15.01.2026).
7. Lichtman K. Developmental comparisons of implicit and explicit language learning // Language Acquisition. 2013. Vol. 20 (2). P. 93–108.
8. Kursevich D.V. Essential English for Geoinformatics: study guide. Moscow: RTU MIREA, 2025. 159 p.
9. Jah M. What if every satellite suddenly disappeared? [Electronic resource] // Animated video lesson. 2021. URL: <https://ed.ted.com/lessons/what-if-every-satellite-suddenly-disappeared-moriba-jah> (accessed: 15.01.2026).

Специфика преподавания иконописи студентам с ограниченными физическими способностями

Сторчак Иван Иванович

кандидат педагогических наук, petrovskivan120@gmail.com

Мартыненко Роман Алексеевич

преподаватель, КубГУ, roman.romart@yandex.ru

Статья посвящена преподаванию иконописи в условиях инклюзивного высшего образования при обучении студентов с ограниченными физическими возможностями. Актуальность связана с ростом запросов на доступность практико-ориентированных художественных дисциплин и с потребностью в педагогических решениях, сохраняющих каноническую природу иконописного письма при вариативных учебных траекториях. Научная новизна состоит в аналитическом описании совокупности педагогических решений, сопрягающих традиционную технологию иконописи с адаптацией учебной среды, коммуникации и контроля результатов под двигательные ограничения обучающихся. В работе описаны организационные и дидактические условия мастерской, изучены модели сопровождения студентов с инвалидностью в вузе, систематизированы приемы проектирования занятий, заданий и оценивания. Особое внимание уделено распределению нагрузок, эргономике рабочего места, подбору инструментов, цифровой поддержке и профилактике учебных конфликтов. Работа ставит перед собой цель разработать аналитическую модель преподавания иконописи для студентов с ограниченными физическими возможностями на основе сопоставления научных и учебно-методических источников. В заключении фиксируются практические рекомендации для преподавателей художественных дисциплин, администрации творческих вузов и разработчиков программ.

Ключевые слова: иконопись, инклюзивное высшее образование, студенты с инвалидностью, двигательные нарушения, художественная мастерская, адаптация обучения, эргономика, канон, цифровая поддержка, оценивание результатов.

Введение

Актуальность темы задается сочетанием двух тенденций: расширением инклюзивных практик в университетах и устойчивым интересом к иконописи как к дисциплине, опирающейся на традиционную технологию, строгую последовательность операций и длительную ручную работу. При двигательных ограничениях учебные затруднения концентрируются вокруг темпа выполнения заданий, устойчивости позы, точности моторики, безопасной работы с материалами и доступности мастерской. В результате преподаватель сталкивается с задачей перестроить занятия без утраты технологической логики письма и без снижения требований к качеству учебного результата, сопоставимого с нормами профессиональной подготовки.

Цель исследования: аналитически описать специфику преподавания иконописи студентам с ограниченными физическими возможностями в логике инклюзивного высшего образования и предложить структурированную модель организации учебного процесса.

Задачи:

1. описать образовательные условия мастерской и учебного курса, критичные для освоения иконописной технологии студентами с двигательными ограничениями;
2. выделить педагогические приемы адаптации заданий, темпа, коммуникации и оценивания при сохранении канонической дисциплины письма;
3. сформулировать практические рекомендации по проектированию занятий и сопровождению студентов, опираясь на анализ современных научных и учебно-методических источников.

Научная новизна: предложена аналитическая рамка преподавания иконописи для студентов с ограниченными физическими возможностями, увязывающая технологический цикл (подготовка основы, рисунок, санкырь/охрения, моделировка, лессировки, надписи, покрытие), организацию мастерской, сопровождение студента и процедуры контроля результатов в единую схему педагогического проектирования.

Материалы и методы

Материал исследования составили современные научные и учебно-методические публикации по иконописному образованию и инклюзивной подготовке в высшей школе: Н.В. Владимиркина рассмотрела модернизацию и традиционные основания иконописной школы [1]; Н.Н. Григоренко с соавт. описали применение дистанционных образовательных технологий в художественном образовании [2]; В.И. Кравченко и И.В. Петрова проанализировали понятийные основания инклюзивного образования как образовательной парадигмы [3]; О.П. Куткина представила подходы к формированию инклюзивной культуры в творческом вузе [4]; М.В. Никольский описал обучение основам иконописи через практическую деятельность [5]; Е.А. Пахомова и Ю.Л. Самутина обобщили практики инклюзии в вузах культуры [6]; С.Е. Прокопец исследовал следование традициям русской иконописной школы [7]; В.В. Рубцов (под ред.) систематизировал лучшие практики инклюзивного высшего образования [8]; В.В. Рубцов с соавт. провели анализ состояния и направлений развития инклюзивного высшего образования в стране [9]; В.С. Собкин с соавт. изучили особенности взаимодействия студентов с инвалидностью и преподавателей в художественном вузе [10].

Для подготовки статьи применены анализ источников, сопоставление педагогических решений, структурно-логическое моделирование учебного процесса, обобщение практик и формулирование прикладных рекомендаций.

Результаты

Преподавание иконописи студентам с ограниченными физическими возможностями требует проектирования учебного процесса вокруг ограничений двигательной сферы, не затрагивая каноническую последовательность операций. Иконописная технология задает жесткую цепочку действий, где качество поздних этапов зависит от точности ранних: подготовка основы и левкасирование, перевод рисунка, построение тональных отношений, послойная моделировка формы, работа с лессировками, введение пробелов и надписей. В публикациях, посвященных организации иконописного обучения, акцент делается на практико-ориентированном характере освоения письма, где результат достигается через регулярную мастерскую работу и постепенное усложнение задач [5], а сохранение традиции трактуется как требование к выбору образов, дисциплине рисунка и технологической корректности [7].

Для студентов с двигательными нарушениями центральное значение приобретает физическая доступность мастерской: ширина проходов, высота столов, возможность фиксации основы под нужным углом, наличие мест для отдыха и безопасной работы с водой, клеевыми составами и пигментами. На уровне учебной организации целесообразно закреплять индивидуальную конфигурацию рабочего места за студентом на весь модуль, чтобы снизить потери времени и физическую утомляемость при каждом занятии. Практики инклюзивного высшего образования описывают институциональные механизмы поддержки доступной образовательной среды через профильные центры и системные мероприятия, направленные на обеспечение качества обучения лиц с инвалидностью [9]. В сборнике практик под редакцией В.В. Рубцова представлены решения, ориентированные на проектирование доступности и сопровождения студентов в университете, что применимо при организации художественных мастерских: вектор задают не разовые меры, а связка инфраструктуры, сервисов и учебной поддержки [8].

Практический вывод для иконописной мастерской сводится к тому, что доступность пространства следует рассматривать через технологический маршрут занятия: студент перемещается между местом письма, зоной промывки кистей, сушилкой, хранением основы и материалов. В учебном расписании оправдано выделение дополнительного времени на подготовку рабочего места и завершение технологических операций, чувствительных к прерыванию (например, этапы, связанные с влажностью слоя или требующие непрерывной кистевой работы).

В аналитическом описании инклюзивного высшего образования подчеркивается значимость управляемого учебного процесса, где требования к результату сохраняются, а путь достижения результата получает вариативность через организационные и методические решения [9]. Для иконописи практическая реализация выражается в перестройке структуры заданий: вместо «одной крупной работы» по модулю вводятся микрозадания, привязанные к конкретным технологическим операциям (подготовка доски, прорисовка фрагмента, построение складок на пробе, работа с киноварью в надписи). Такая декомпозиция снижает риски, связанные с моторной нестабильностью и утомлением, и повышает управляемость обратной связи.

Допустимо фиксировать академический стандарт не через единый темп, а через набор проверяемых показателей: точность рисунка и пропорций, чистота границ, согласованность тональных отношений, технологическая корректность слоев, аккуратность надписей. При двигательных ограничениях продуктивнее разделять оценку «качества результата» и «скорости выполнения», задавая скорость как индивидуальный параметр учебной траектории, а качество — как неизменную норму контроля.

Для художественных дисциплин характерна высокая плотность личного взаимодействия: преподаватель постоянно корректирует действия студента, задает образец, комментирует ошибки в процессе выполнения работы. Эмпирические данные

по художественному вузу показывают, что при возникновении конфликтов студенты с инвалидностью склонны переносить напряжение в отношениях с преподавателем на отношение к учебному курсу, что ухудшает учебную мотивацию и субъективную включенность в занятия [10].

Из указанного результата следует прикладная педагогическая линия для иконописи: критические замечания требуется переводить в технологический формат («ошибка в построении формы», «нарушение последовательности слоев», «избыточная влажность мазка») с обязательной демонстрацией способа исправления. При оценивании оправдано заранее закреплять критерии и примеры эталонного выполнения отдельных операций, чтобы снизить риск интерпретации корректировки как личной оценки. Для студентов с двигательными ограничениями такая процедура снижает эмоциональные потери от вынужденных перерывов, неудачных попыток и более длительных пути к результату.

Художественное образование традиционно строится вокруг мастерской, но в исследованиях фиксируется расширение дистанционных форм и их интеграция в учебные процессы, в том числе в ответ на внешние ограничения и на запросы обучающихся [2].

Для иконописи цифровая поддержка работает не как замена мастерской, а как средство компенсации моторных и организационных ограничений:

- видеопоза технологических операций с возможностью повторного просмотра (подготовка кисти, контроль влажности, последовательность пробелов);
- цифровой банк образов с разметкой пропорций и ключевых линий рисунка;
- асинхронная обратная связь по промежуточным этапам (фотофиксация стадий работы с комментарием преподавателя);
- контрольные чек-листы технологических шагов для саморегуляции при утомляемости.

Дистанционный компонент особенно полезен на этапах подготовки к занятию и рефлексии после занятия: студент получает возможность заранее «пройти» последовательность операций и сократить потери времени в мастерской.

Современные публикации об иконописном обучении подчеркивают необходимость опоры на традицию как на систему требований к образцу, технологии и художественному языку [1; 7]. Для студентов с физическими ограничениями сохранение традиции связано не с усложнением требований, а с точной педагогической настройкой: студенту заранее задается ограниченный набор образов и мотивов, согласованных с его моторными возможностями (например, выбор композиции с меньшей плотностью мелких элементов на начальном этапе), при сохранении канонической логики и технологической дисциплины.

Практический результат для преподавателя выражается в разработке «двухконтурного» курса: первый контур фиксирует неизменяемые параметры (последовательность операций, требования к чистоте слоев, критерии рисунка), второй контур задает вариативность (формат основы, длительность этапов, доля домашней работы с цифровой поддержкой, способы фиксации руки и доски). Подобная конструкция снижает риски формального снижения требований и удерживает профессиональную направленность подготовки.

Обсуждение

Преподавание иконописи студентам с ограниченными физическими возможностями обнаруживает противоречие между традиционной «мастерской нормой» и индивидуальным темпом освоения ручной технологии. В иконописном обучении контроль качества обычно опирается на визуально фиксируемые признаки: точность линии, чистота слоя, устойчивость тонального строя, аккуратность надписей. При двигательных ограничениях на первый план выходит проблема воспроизводимости действий: студент способен понимать технологию и

видеть образец, но сталкивается с телесными ограничителями, влияющими на стабильность кистевого движения и на время выполнения операций. Следовательно, педагогическая стратегия требует переноса внимания с «скорости изготовления работы» на «управляемость технологического процесса» при неизменности требований к конечному качеству.

Отдельного анализа требует педагогическое сопровождение, поскольку иконопись предполагает частое вмешательство преподавателя в текущую работу студента. Коррекция в ходе письма при физической утомляемости и моторной нестабильности воспринимается острее, чем в стандартной группе, особенно когда неудачи повторяются. Отсюда вытекает потребность в максимально технологизированной обратной связи: комментарий связывается с конкретной операцией, ошибкой и способом исправления, а не с «общей оценкой» работы. Снижение неопределенности в критериях и процедурах проверки сокращает эмоциональные потери, удерживает учебную включенность и поддерживает доверие к преподавателю как к партнеру по достижению результата.

Цифровая поддержка в иконописной подготовке приобретает особый смысл. В традиционной логике мастерской демонстрация приема происходит единожды и «здесь-и-сейчас». Для студента с двигательными ограничениями повторяемость демонстрации приобретает значение компенсаторного ресурса: повторный просмотр снижает число проб, экономит физические усилия, упорядочивает последовательность операций. При этом цифровой компонент не заменяет мастерскую часть, а усиливает ее, подготавливая студента к ручной работе и закрепляя технологическую память.

Организационные решения в мастерской целесообразно строить вокруг эргономики как педагогического инструмента. Фиксация основы, регулировка высоты рабочей поверхности, опора для руки, стабильное размещение материалов — не «бытовые удобства», а условия качества учебного результата. При ошибках моторного происхождения студент теряет слой, время, силы и мотивацию; минимизация таких ошибок через техническую настройку рабочего места повышает вероятность успешного завершения технологического цикла.

Наконец, в иконописи значим духовно-культурный компонент обучения: дисциплина письма, работа с образом, уважение к традиции, внимательность к деталям. В инклюзивной группе именно эта культурная рамка поддерживает учебную автономию: студент видит понятные правила, ясные требования и прогнозируемый путь. При грамотной адаптации учебного процесса двигательные ограничения перестают определять «потолок» результата и начинают определять только траекторию достижения профессионального уровня.

Заключение

1. Специфика преподавания иконописи студентам с ограниченными физическими возможностями сводится к проектированию мастерской и учебного курса вокруг двигательных ограничений при сохранении канонической последовательности технологических операций и единых критериев качества результата.
2. Адаптация заданий продуктивна при декомпозиции работы на технологические микрошаги, фиксации прозрачных критериев проверки по операциям и разграничению параметров «качество» и «темп» как разных линий педагогического контроля.
3. Сопровождение студентов требует технологизированной обратной связи и профилактики конфликтов через заранее закрепленные критерии, демонстрацию способов исправления и организацию устойчивой коммуникации. Цифровая поддержка оправдана как средство повторяемой демонстрации приемов, асинхронной проверки промежуточных этапов и повышения учебной автономии.

Литература

1. Владимиркина Н.В. Иконописная школа «Ставро»: православная традиция и модернизация образовательного процесса // Народное образование. 2024. № 1 (1504). С. 38–44.

2. Григоренко Н.Н., Борздун А.П., Дворовенко А.А., Сергеева А.А. Дистанционные образовательные технологии и художественное образование: вызовы времени и реальность // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 55. С. 204–212.

3. Кравченко В.И., Петрова И.В. Инклюзивное образование: «новая» парадигма отечественной системы образования // Publishing-VAK. 2023. № 5.

4. Кутькина О.П. Формирование инклюзивной культуры в образовательной среде творческого вуза // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 64. С. 43–50.

5. Никольский М.В. Обучение основам иконописи через практическую деятельность // Роль библиотеки в формировании социокультурной среды территории: материалы III Международной научно-практической конференции. Тамбов, 2021. С. 224–229.

6. Пахомова Е.А., Самутина Ю.Л. Инклюзивное образование в вузах отрасли культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 66. С. 267–274.

7. Прокопец С.Е. Следование традициям русской иконописной школы // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 1 (63). С. 247.

8. Рубцов В.В. (ред.). Инклюзивное высшее образование: сборник лучших инклюзивных практик (технологий) в образовательных организациях высшего (педагогического) образования, подведомственных Минпросвещения России. М.: МГППУ, 2025. 112 с. ISBN 978-5-94051-373-5.

9. Рубцов В.В., Саятгалиева Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинцев Н.М., Осмук Л.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 6. С. 6–23. DOI: 10.17759/psyedu.20232806018.

10. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Калашникова Е.А., Лыкова Т.В. Особенности отношений с преподавателями у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при получении высшего образования // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2021_n2/Sobkin_et_al (дата обращения: 29.12.2025).

Specific features of teaching icon painting to students with disabilities Storchak I.L., Martynenko R.A.

KubSU

This article examines the teaching of icon painting in an inclusive higher education setting for students with disabilities. This topic is relevant given the growing demand for accessibility in practice-oriented artistic disciplines and the need for pedagogical solutions that preserve the canonical nature of icon painting within a variety of learning pathways. The scientific novelty lies in the analytical description of a set of pedagogical solutions that combine traditional icon painting techniques with adaptations to the learning environment, communication, and performance monitoring for students with disabilities. The article describes the organizational and didactic conditions of the workshop, examines models for supporting students with disabilities at the university, and systematizes methods for designing lessons, assignments, and assessment. Particular attention is paid to workload distribution, workplace ergonomics, tool selection, digital support, and the prevention of learning conflicts. The study aims to develop an analytical model for teaching icon painting to students with disabilities based on a comparison of scientific and educational sources. The conclusion provides practical recommendations for art teachers, administrators of creative universities, and program developers.

Keywords: icon painting, inclusive higher education, students with disabilities, motor impairments, art workshop, learning adaptation, ergonomics, canon, digital support, performance assessment.

References

1. Vladimirkina, N.V. "The Stavros Icon-Painting School: Orthodox Tradition and Modernization of the Educational Process" // Public Education. 2024. No. 1 (1504). pp. 38–44.
2. Grigorenko, N.N., Borzdun, A.P., Dvorovenko, A.A., Sergeeva, A.A. "Distance Learning Technologies and Art Education: Challenges of the Time and Reality" // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2021. No. 55. pp. 204–212.
3. Kravchenko, V.I., Petrova, I.V. "Inclusive Education: A "New" Paradigm of the Domestic Education System" // Publishing-VAK. 2023. No. 5.

4. Kutkina, O.P. Formation of an Inclusive Culture in the Educational Environment of a Creative University // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2023. No. 64. pp. 43–50.
5. Nikolsky, M.V. Teaching the Basics of Icon Painting through Practical Activity // The Role of the Library in Forming the Sociocultural Environment of a Territory: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Tambov, 2021. pp. 224–229.
6. Pakhomova, E.A., Samutina, Yu.L. Inclusive Education in Universities of the Cultural Branch // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2024. No. 66. pp. 267–274.
7. Prokopets, S.E. Following the Traditions of the Russian Icon Painting School // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2022. No. 1 (63). P. 247.
8. Rubtsov V.V. (ed.). Inclusive Higher Education: A Collection of the Best Inclusive Practices (Technologies) in Higher (Pedagogical) Educational Institutions Under the Jurisdiction of the Ministry of Education of Russia. Moscow: Moscow State Pedagogical Univ., 2025. 112 p. ISBN 978-5-94051-373-5.
9. Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevtseva T.F., Borozinets N.M., Osmuk L.A. The Goal, Objectives, and Main Directions for the Development of Inclusive Higher Education in the Russian Federation // Psychological Science and Education. 2023. Vol. 28. No. 6. pp. 6–23. DOI: 10.17759/pse.20232806018.
10. Sobkin V.S., Adamchuk D.V., Kalashnikova E.A., Lykova T.V. Peculiarities of Relationships with Teachers among Students with Disabilities and Disabilities in Higher Education // Psychological and Pedagogical Research. 2021. Vol. 13. No. 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2021_n2/Sobkin_et_al (accessed: 29.12.2025).

Использование дистанционных технологий в студенческом спорте (на примере настольного тенниса)

Пешко Галина Алексеевна

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
galinakaras1980@icloud.com

Карась Татьяна Юрьевна

Университет «Дубна», KarasTY@yandex.ru

Башмакова Антонина Андреевна

ассистент, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

Данилова Валерия Сергеевна

ассистент, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

Статья посвящена проблеме студенческого спорта в системе работы организаций высшего образования. Внедрение форм дистанционных технологий в процесс обучения в рамках спортивной тренировки является перспективным и актуальным направлением работы. Использование дистанционных технологий в студенческом спорте позволяет максимально реализовать на практике личностно-ориентированный подход к обучению и индивидуализацию по освоению материала. В работе проанализирован опыт применения информационных технологий в физическом воспитании молодежи и студенческом спорте, определены основные проблемы и направления использования дистанционных образовательных технологий в области спортивной тренировки в условиях вуза. Описаны результаты разработанных и апробированных видов, форм и приемов дистанционного образования у студентов вуза в условиях спортивной школы с учетом специфики настольного тенниса, особенностей их психоэмоциональной сферы, а также уровня их спортивного мастерства. Доказана эффективность разработанных дистанционных тренировок в аспекте снижения уровня ситуативной тревожности у студентов теннисистов.

Ключевые слова: студенческий спорт; дистанционные технологии; обучение; спортивная тренировка; настольный теннис; физическое воспитание молодежи.

Студенческий спорт представляет собой интеграцию массового спорта и спорта высших достижений, что проявляется в специфике реализации данного направления деятельности в высших учебных заведениях. В настоящее время развитие студенческого спорта является одним из приоритетных направлений в деятельности российских вузов.

В Приказе Министерства спорта Российской Федерации от 21 ноября 2017 г. N 1007 «Об утверждении концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года» определена цель Концепции, которая заключается в создании условий, обеспечивающих возможность для студентов профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования вести здоровый образ жизни, систематически заниматься физической культурой и спортом, получить доступ к развитой спортивной инфраструктуре, а также повысить конкурентоспособность российского спорта.

Соколов Н.Г., Артемьев И.Я., Жилин С.С. отмечают важность выявления процессов, происходящих в системе высшего профессионального образования и в системе физической культуры и спорта нашей страны, в том числе необходимость обозначить факторы и определить условия, способствующие развитию спорта среди студентов. Так как сфера студенческого спорта находится в плоскости деятельности как минимум этих двух систем, то процессы, происходящие в системе физической культуры и спорта и в системе образования характеризуются возникновением новых отношений [8].

В условиях изменения общественной ситуации и активного развития информационных технологий студенческий спорт адаптируется к изменившимся условиям. Эпидемиологическая ситуация, сложившаяся в последние годы в мире и в Российской Федерации внесла определенные изменения в систему высшего образования, в частности учебные заведения вынуждены были перейти на дистанционное обучение. Как отмечают Н.И. Смагин, Т.И. Зайцева и др. современные социальные реалии определили необходимость введения новых подходов к профессиональному обучению [9; 3].

С 2023 года специалисты отмечают продолжение активного онлайн-обучения, использование современных форм дистанционного взаимодействия для максимальной комфортности и эффективности получения знаний, умений и навыков. Т.В. Каткова, В.Ю. Волков и др. отмечают, что вопрос использования дистанционных технологий в обучении как одного из ключевых направлений развития студенческого спорта в России является актуальным [5, 1].

Интеграция дистанционных технологий в студенческий спорт предлагает широкий спектр возможностей для обучения и развития учащейся молодежи. По мнению О.А. Казаковой в современных реалиях студенческий спорт развивается в вузах по «современной» стратегии, основанной на совместной деятельности преподавателя (тренера) и студента, где студенты сознательно и активно вовлечены в образовательный и тренировочный процесс. При этом делается упор на возможность самостоятельного получения знаний, умений, навыков, формирования ценностей и мотивов, необходимых студентам для собственных физкультурно-оздоровительных занятий и успешного выступления на соревнованиях в рамках студенческого спорта. Следует отметить, что технологии дистанционного обучения позволяют реализовать личностно-ориентированный подход к обучению в спортивной тренировке, применить на практике максимальную индивидуализацию по освоению материала.

Первой целью нашего исследования является систематизация представлений о деятельности системы студенческого спорта, обобщение практического опыта использования дистанционных образовательных технологий в области спортивной тренировки в условиях вуза. В частности, В.Ю. Волков разработал и описал современный подход к использованию компьютерных технологий в образовательном процессе по физической культуре. Н.И. Смагин рассмотрел практические вопросы технологии применения дистанционного обучения по физической культуре во время эпидемиологического карантина [9]. С.Г. Белянкин и Н.Д. Полятыкина предоставили опыт организации методического сопровождения спортивной подготовки молодежи путем внедрения дистанционных технологий [6]. В.Д. Сячин предложил к применению дистанционные образовательные технологии на различных ступенях и видах образования с учетом их специфики в физкультурных вузах [10]. О.В. Демиденко, Н.В. Гушина разработали дистанционный учебный контент по физическому воспитанию на основе электронного образовательного ресурса как стимулирующий фактор активизации самостоятельной работы студентов [2].

Вопросы реализации практической части в обучении физической культуре в настоящее время активно развивающееся направление педагогической мысли и практики. Существует необходимость определения количественного и качественного соотношения дистанционного и традиционного (очного) обучения в вузе в рамках получения физкультурного образования, а также в учебно-тренировочном процессе в спортивном клубе или секции. Данный вопрос вызывает много разногласий у специалистов, что делает эту проблему актуальной.

Изучение научно-методической литературы по вопросу управления спортивно-оздоровительной деятельностью в вузе в аспекте содержания и использования дистанционных технологий является недостаточно исследованным в связи со своей новизной и небольшим опытом применения. Высокий уровень развития информационных ресурсов не решает данную проблему без разработки систематизированных данных по методическому и организационному сопровождению педагогического процесса с использованием дистанционных технологий в области физического воспитания и спортивной тренировки [7].

Решение данной проблемы и составляет цель исследования: разработка и апробация форм и содержания дистанционного обучения студентов вуза.

В процессе исследования были решены следующие задачи: проанализирована специфика деятельности спортивных студенческих клубов; изучено содержание и возможности использования дистанционных технологий в аспекте управления учебным процессом в вузе; разработаны, апробированы и внедрены наиболее эффективные и доступные виды, формы и приемы дистанционного образования с учетом специфики вида спорта, особенностей психоэмоциональной сферы личности студентов и уровня их спортивного мастерства; разработаны научно-методические рекомендации по использованию средств и методов дистанционного образования в системе физического воспитания и спортивной тренировки.

В рамках данного исследования использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение литературных источников по проблеме исследования; оценочно-диагностические и рефлексивные методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа); педагогический эксперимент (пилотажный, констатирующий, формирующий); тестирование; количественный и качественный анализ результатов исследования (метод математической статистики).

В качестве содержания реализации дистанционных технологий было выбрана разработка индивидуальных видеотренировок по настольному теннису с использованием метода большого количества мячей (далее – БКМ) для формирования (закрепления и совершенствования) технико-тактических действий у студентов. Систематизировались модифицированные

комплексы упражнений и разрабатывались методические указания по использованию метода БКМ. Составлялись планы-конспекты видеотренировок, проходила съемка комбинаций (схем-упражнений) со студентами теннисистами индивидуально, с учетом уровня их подготовленности. Также осуществлялось озвучивание материала (методические, организационные, технические указания и рекомендации).

Составлены 14 заданий-схем с применением метода большого количества мячей, направленные на формирование технико-тактических действий у детей и развитие необходимых психомоторных качеств.

Перед нами стояла задача разработать и методически сопроводить содержание учебно-тренировочного занятия так, чтобы его можно было использовать как on-line, так и of-line. В связи с этим все организационно-методические и технические рекомендации и описания должны быть доступны и понятны спортсменам без непосредственной помощи педагога (тренера). Видеотренировки представляют собой короткий обучающий ролик, который студент может просмотреть в любое время (of-line режим). Наши видеотренировки интегрируют в своем содержании как лекционный материал (методические рекомендации, пояснения, объяснения), так и демонстрацию формирования практических умений и навыков с комментариями автора (мастера спорта по настольному теннису, тренера).

Разработанные видеотренировки по теме «Формирование технико- тактической подготовки в настольном теннисе с использованием метода большого количества мячей» обладают рядом преимуществ при его использовании в качестве обучающего материала. Во-первых, представленное видео является доступным для понимания и индивидуализированным для каждого спортсмена с учетом уровня его подготовленности, наличия ошибок и т.д. Нами решена задача передачи максимального количества информации за минимальное количество времени. В том случае, если студент не уверен в техническом выполнении приема, волнуется перед соревнованиями и имеет потребность в анализе своей игры, то он может перемотать или остановить видео с методическими указаниями, а также повторить просмотр момента необходимое количество раз. Во-вторых, видеотренировки удобно использовать в любое время в любом месте (по пути на учебу, тренировку, дома, в спортивном зале), при этом не теряется качество обучающего материала. В-третьих, видеотренировки является отличным наглядным материалом, так как в видео нами показано то, что сложно было бы объяснить на словах.

Следует отметить, что практические навыки лучше формировать, когда спортсмен видит реальный пример в качественном техническом выполнении. В том числе при монтаже материала мы постарались визуально выделить и подчеркнуть наиболее важные или сложные звенья техники технических действий с использованием метода БКМ. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. Формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов через прослушивание и повторение упражнений за педагогом упражнений.

Одним из прогнозируемых результатов использования дистанционных технологий в студенческом спорте был нами определен как «коррекция психоэмоциональной сферы личности», ва именно стабильность психического и эмоционального состояния в соревновательных условиях.

Для определения эффективности предложенных видеотренировок проведено выявление уровня личностной и ситуативной тревожности у студентов теннисистов до и после педагогического эксперимента.

Согласно типам и способам внутренней организации педагогического эксперимента, представленный в работах Б.А. Ашмарина и Б.О. Альмуханова, нами был выбран второй тип проведения исследования. Второй тип предполагает проведе-

ние эксперимента без контрольной группы при сравнении результатов роста зависимых переменных от начала экспериментирования до его завершения. Нами был применен последовательный эксперимент, а именно сопоставление данных, полученных в одной и той же группе студентов до и после эксперимента.

Для оценки уровня тревожности студентов применялась методика измерения уровня личностной тревожности Дж.Тейлора (И.П.Волков, 2002). Для определения ситуативной тревожности (состояния) использовался тест Ч. Спилбергера - Ю.Л. Ханина (Ю.Л.Ханин, 1980).

Анализ результатов исследования уровня ситуативной тревожности показал, что процент студентов, имеющих уровень тревожности средний с тенденцией к высокому уровню тревожности составляет половину всех обследованных теннисистов. Высокий уровень тревожности, как и низкий уровень тревожности, выявлен у 6% студентов. Средний уровень тревожности с тенденцией к низкому уровню тревожности выявлен у 38% студентов. Средний уровень тревожности с тенденцией к высокому уровню составил 50%.

В связи с этим можно сделать вывод, что данный контингент студентов-теннисистов составляет так называемую «группу риска», т.е. у них велика склонность к тревоге, напряжению и высокой чувствительности к различным факторам, вызывающим стресс, что негативно проявлялось, прежде всего на соревнованиях.

В результате применения дистанционных тренировок ситуативная тревожность снизилась на 20,2%. В процессе педагогических наблюдений в процессе подготовки и участия в соревнованиях студенты стали более усидчивы, уверены в себе и стабильны в выполнении технико-тактических приемов. Использование современных форм дистанционного взаимодействия повлияло на снижение психологического напряжения у студентов во время соревнований, позволило стать им более общительными, доброжелательными.

Таким образом, полученные в результате педагогического эксперимента данные, свидетельствуют о положительном профилактическом и коррекционном влиянии предложенной формы и содержания дистанционного обучения на психическое здоровье студентов, занимающихся в вузе настольным теннисом и выступающими на соревнованиях в рамках студенческого спорта.

Безусловно, следует отметить, что дистанционные технологии в физическом воспитании и спортивной тренировке могут быть рассмотрены только как проникающие или дополняющие технологии.

Осмысление приобретенных навыков и знаний в реализации дистанционных технологий в области физического воспитания молодежи и студенческого спорта позволили выявить на практике как положительные, так и отрицательные стороны данного процесса и наметить пути улучшения качества получения образования в дистанционном режиме.

Литература

1. Волков, В.Ю. Компьютерные технологии в образовательном процессе по физической культуре / В.Ю. Волков // Материалы всерос. науч.-практ. конф. - СПб., 2000. - 323 с. Образовательная социальная сеть: педагогические науки. - URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/> (дата обращения: 22.05.2022). - Текст: электронный
2. Демиденко, О.В., Гушина, Н.В. Дистанционный учебный контент по физическому воспитанию на основе электронного образовательного ресурса как стимулирующий фактор активизации самостоятельной работы студентов. // Теория и практика физической культуры. 2018. № 8, С. 11. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prim> (дата обращения: 10.02.2023). - Текст: электронный
3. Зайцева, Т.И. Информационные технологии в образовании / Т.И. Зайцева, О.Ю. Смирнова. - М.: Просвещение, 2000. - 68 с. URL: <https://studbooks.net>. - Текст: непосредственный.

4. Казакова, О.А. К вопросу о мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза / О.А. Казакова, Л.А. Иванова // Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона : материалы международной научно-методической конференции. - Самара, 2014. - С. 318-320. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15387.htm>. (дата обращения: 15.11.2023). - Текст: электронный

5. Каткова Т. В. Внедрение дистанционных образовательных технологий в процесс обучения по индивидуальному графику студентов вуза физической культуры // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - № 11 (ноябрь). - С. 61-65. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15387.htm>. (дата обращения: 22.05.2022). - Текст: электронный

6. Коричко Ю.В., Полятыкина Н.Д. Эффективность внедрения педагогической модели методического сопровождения детско-юношеского спорта в г. Нижневартовске // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2019. № 3. С. 23. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prim> (дата обращения: 06.09.2023). - Текст: электронный

7. Пешко, Г. А., Шумейко, А. А. Управление спортивно-оздоровительной деятельностью в учреждении дополнительного образования с использованием дистанционных технологий // Вестник научного общества студентов, аспирантов, молодых ученых - 2023. - №2. - eISSN 2782-411X С. 88-94. - URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1716/83089407/?id=13> - Текст : электронный

8. Соколов, Н.Г., Артемьев, И.Я., Жилин, С.С. Студенческий спорт в вузе : учебное пособие / Н.Г. Соколов, И.Я. Артемьев, С.С. Жилин. - Санкт-Петербург : РГТМУ, 2022. - 64 с. - URL: <https://studbooks.net>. - Текст: непосредственный.

9. Смагин, Н. И. Дистанционное обучение по физической культуре во время эпидемиологического карантина / Н. И. Смагин // Проблемы и перспективы развития образования : материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, май 2020 г.). - Краснодар : Новация, 2020. - С. 31-35. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/369/15801/> (дата обращения: 06.11.2022)].

10. Сячин, В.Д. Проблема дистанционного образования в физкультурных вузах / Сячин В.Д., Новоселов М.А. // Теория и практика физ. культуры. 2000. - № 12. - С. 26, 39-41 URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38845> (дата обращения: 06.11.2022). - Текст: электронный.

The use of remote technologies in student sports (using the example of table tennis)

Peshko G.A., Karas T.Yu., Bashmakova A.A., Danilova V.S.

Immanuel Kant Baltic Federal University, University Dubna

The article is devoted to the problem of student sports in the system of work of higher education organizations. The introduction of forms of distance learning technologies into the learning process within the framework of sports training is a promising and relevant area of work. The use of distance learning technologies in student sports makes it possible to maximize the implementation of a personality-oriented approach to learning and individualization in mastering the material. The paper analyzes the experience of using information technologies in physical education of youth and student sports, identifies the main problems and directions of using distance learning technologies in the field of sports training in a university setting. The results of the developed and tested types, forms and techniques of distance education for university students in a sports school are described, taking into account the specifics of table tennis, the characteristics of their psycho-emotional sphere, as well as the level of their sports skills. The effectiveness of the developed distance training in terms of reducing the level of situational anxiety among tennis students has been proven.

Keywords: student sports; distance learning technologies; training; sports training; table tennis; physical education of youth.

References

1. Volkov, V.Yu. Computer technologies in the educational process in physical education / V.Yu. Volkov // Proc. of the All-Russian scientific-practical conf. - St. Petersburg, 2000. - 323 p. Educational social network: pedagogical sciences. - URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/> (date of access: 05/22/2022). - Text: electronic
2. Demidenko, O.V., Gushchina, N.V. Distance learning content in physical education based on an electronic educational resource as a stimulating factor in activating students' independent work. // Theory and practice of physical education. 2018. No. 8, p. 11. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prim> (date of access: 02/10/2023). - Text: electronic
3. Zaitseva, T.I. Information technologies in education / T.I. Zaitseva, O.Yu. Smirnova. - M.: Prosveshchenie, 2000. - 68 p. URL: <https://studbooks.net>. - Text: direct.

4. Kazakova, O.A. On the issue of motivation for physical education and sports activities of university students / O.A. Kazakova, L.A. Ivanova // Education in the modern world: the role of universities in the socio-economic development of the region: materials of the international scientific and methodological conference. - Samara, 2014. - pp. 318-320. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15387.htm>. (date of access: 11/15/2023). - Text: electronic
5. Katkova T. V. Implementation of Distance Educational Technologies in the Learning Process According to an Individual Schedule of Students of a Physical Education University // Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". - 2015. - No. 11 (November). - Pp. 61-65. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15387.htm>. (Accessed: 22.05.2022). - Text: electronic
6. Korichko Yu. V., Polyatykina N. D. Efficiency of Implementation of a Pedagogical Model of Methodological Support for Children's and Youth Sports in Nizhnevartovsk // Physical Education: Education, Training, Training. 2019. No. 3. P. 23. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prim> (Accessed: 06.09.2023). - Text: electronic
7. Peshko, G. A., Shumeyko, A. A. Management of sports and fitness activities in an institution of additional education using distance technologies // Bulletin of the scientific society of students, graduate students, young scientists - 2023. - No. 2. - eISSN 2782-411X pp. 88-94. - URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1716/83089407/?id=13> - Text: electronic
8. Sokolov, N. G., Artemyev, I. Ya., Zhilin, S. S. Student sports at the university: a tutorial / N. G. Sokolov, I. Ya. - St. Petersburg: Russian State Medical University, 2022. - 64 p. - URL: <https://studbooks.net>. - Text: direct.
9. Smagin, N. I. Distance learning in physical education during epidemiological quarantine / N. I. Smagin // Problems and prospects for the development of education: Proc. XII Intern. scientific conf. (Krasnodar, May 2020). - Krasnodar: Novation, 2020. - Pp. 31-35. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/369/15801/> (date of access: 06.11.2022)].
10. Syachin, V.D. The problem of distance education in physical education universities / Syachin V.D., Novoselov M.A. // Theory and practice of physical education. 2000. - No. 12. - P. 26, 39-41 URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38845> (accessed: 06.11.2022). - Text: electronic.

Модульное обучение иностранному языку в аспирантуре в условиях цифровой трансформации

Пригожина Кира Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова prigozhina.kb@tea.ru

В статье рассматриваются возможности интеграции инструментов генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовательный процесс при реализации курса «Иностранный язык» для аспирантов в вузе, основываясь на модульной структуре организации такого курса, включая образовательный и научно-исследовательский компоненты подготовки. Разработаны и представлены три взаимосвязанных модуля: лингвистическая подготовка, научно-исследовательский проект, а также развитие инновационных и исследовательских умений. Демонстрируется роль ГИИ в формировании академических языковых компетенций, критического мышления, навыков аргументации, создания научных текстов (аннотаций, обзоров литературы) и подготовки к публичным научным дискурсам. Подчеркиваются этико-методологические императивы использования ГИИ в образовательном процессе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, модульное обучение, иностранный язык в аспирантуре, цифровая трансформация высшего образования.

Современная аспирантура представляет собой сложную образовательно-научную систему, в которой иностранный язык перестаёт быть лишь вспомогательной дисциплиной, а приобретает статус стратегического компонента профессиональной подготовки будущего исследователя. В этой связи актуализируется задача переосмысления содержания и методов преподавания иностранного языка в аспирантуре с акцентом на академический английский как язык научного общения [Paltridge, 2024, p. 415] с учетом интеграции инструментов ГИИ в их лингводидактическом потенциале.

Согласно положениям Федеральных государственных требований (ФГТ), программа обучения в аспирантуре сочетает два ключевых компонента — образовательный и научный. Курс «Иностранный язык» для аспирантов предполагает развитие не только языковых навыков и речевых умений, но и формирование академических, исследовательских и коммуникативных компетенций, необходимых для полноценного участия в глобальном научном сообществе [Соловьёва, 2024, с. 79]. Одним из эффективных подходов к решению этой задачи выступает модульный принцип организации содержания курса, дополняемый дидактическим потенциалом и возможностями генеративного искусственного интеллекта (ГИИ), который обеспечивает персонализацию, адаптивность и междисциплинарную интеграцию.

Цель настоящей статьи — представить и обосновать модель интеграции ГИИ в трёхмодульную структуру курса «Иностранный язык» для аспирантов, продемонстрировать её педагогическую эффективность на основе эмпирических данных, а также обозначить методические, этические и организационные условия успешности её реализации. Модульный подход в образовании предполагает структурирование содержания в виде относительно автономных, логически завершённых блоков (модулей), каждый из которых направлен на достижение конкретных результатов обучения. В отличие от традиционной линейной программы, модульная структура позволяет гибко адаптировать содержание под цели, интересы и уровень подготовки обучающихся, что особенно важно в условиях индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) обучения в аспирантуре. В контексте обучения иностранному языку в аспирантуре модульность позволяет гармонично объединить языковую, исследовательскую, коммуникативную и инновационную составляющие, отвечая запросам как образовательного, так и научного компонентов программы. Модуль выступает не просто как тематический блок, а как проектная единица, ориентированная на решение реальной академической задачи. В лингводидактической перспективе модульность опирается на контекстуалистские концепции, моделирующие аутентичные академические практики. Каждый модуль эмулирует фазы научного цикла, прогрессируя от базовых дискурсивных компетенций к сложным риторическим конструктам.

Согласно современным концепциям лингводидактики, эффективное обучение аспирантов должно быть целенаправленным и контекстуальным [Byrd & Vandergrift, 2024, p. 87]. Это означает, что учебные задачи должны моделировать реальные академические ситуации: написание научных статей, рецензирование, публикация тезисов, участие в международных конференциях, написание аннотаций к научным статьям. Таким образом, модульная структура курса должна отражать этапы научной деятельности аспиранта, обеспечивая постепенное развитие компетенций: от базовых академических к сложным формам научной коммуникации и публичных выступлений. Кроме того, модульный подход соответствует принципам кон-

структивистской педагогики, согласно которой знание не передаётся, а конструируется самим обучающимся в процессе активного взаимодействия с учебным материалом и социальной средой. В этом смысле ГИИ становится не просто техническим инструментом, а когнитивным партнёром, поддерживающим процесс осмысления, анализа и синтеза информации.

На основе анализа требований к уровню иноязычной подготовки аспирантов и с учётом возможностей современных технологий ГИИ была разработана и апробирована трёхмодульная структура курса «Иностранный язык». Первый модуль курса ориентирован на формирование фундаментальных академических языковых навыков, необходимых для успешного участия аспиранта в международном научном дискурсе. В рамках данного модуля внимание уделено работе над лексико-грамматическими инвариантами научного регистра: последовательно развиваются лексико-грамматические навыки, включая владение академической и профессионально-специализированной лексикой, а также освоение сложных синтаксических конструкций, характерных для научного стиля. Особое внимание уделяется таким грамматическим явлениям, как: пассивный залог (passive voice), complex subject и complex object, условные предложения (conditionals), герундий и причастия (gerund, participles), модальные глаголы (modal verbs), порядок слов, специфичный для академического английского дискурса. Формируются метаязыковые навыки, умения лингвистического анализа и академической аргументации: студенты учатся выявлять структурные и семантические особенности научных текстов, использовать инференциальный язык и средства логического построения высказывания, навыки применения связующих элементов (cohesive devices), которые обеспечивают

связность и логичность академического текста. Важной составляющей модуля является формирование умений академической и научной коммуникации как в письменной, так и в устной форме. Аспиранты изучают правила написания двух типов аннотаций к научным текстам: краткой (descriptive abstract) и полной (informative abstract). Кроме того, в рамках модуля развивается умение краткой аналитической передачи содержания научного текста (critical summary), что предполагает не просто пересказ, а критическое осмысление, выделение тезисного утверждения, формулирование аргументов. Завершает модуль обучение переводу научных текстов по специальности, что способствует углублению понимания дисциплинарной терминологии и стилистики. Инструменты ГИИ (например, QuillBot, YesChat, Qwen) используются для генерации адаптированных упражнений, автоматизации проверки, компрессии текстов и предоставления мгновенной обратной связи по заданным критериям. Например, обучающийся может загрузить текст в QuillBot и выбрать режим «Academic», система предложит варианты переформулирования и компрессии с учётом норм академического стиля. Это позволяет повысить эффективность самостоятельной работы аспирантов и обеспечить индивидуальный темп освоения материала [Zawacki-Richter et al., 2019, p. 33].

Второй модуль интегрирует языковое обучение и научно-исследовательскую деятельность аспиранта и строится вокруг разработки собственного исследовательского проекта на иностранном языке. Структурно-компонентный состав проекта представлен на Рисунке 1.



Рисунок 1. Структурно-компонентный состав научно-исследовательского проекта

Центральным элементом проекта является написание обзора литературы (Literature Review) – одного из ключевых разделов любого научного исследования. Обзор литературы включает логически выстроенное введение, где формулируется тезисное утверждение, определяющее научную проблему и цель исследования, а также тематическое утверждение, конкретизирующее рамки исследования и его значимость для выбранной предметной области. В основной части обзора приводятся научные доказательства, сопоставляются различные теории, выявляются противоречия и пробелы в существующих исследованиях. Особое внимание уделяется логике построения высказывания – как линейной (последовательное развитие одной идеи), так и составной (параллельное рассмотрение нескольких подходов). На заключительном этапе происходит обобщение представленных положений, уточнение ключевых аспектов, обоснование новизны и практической значимости исследования. Инструменты ГИИ (Perplexity.ai, Elicit.org или Scite.ai) выполняют роль интеллектуального ассистента, помогая в семантическом поиске релевантных источников, анализе

цитируемости, выявлении современных парадигм и тенденций в научной литературе. Например, Elicit, на основе исследовательского запроса, позволяет автоматически получить список научных статей из базы Semantic Scholar, сгруппированных по темам и методам.

Важным элементом является работа с промтами (запросами к ГИИ), а именно умение составлять точные, структурированные запросы по шаблону цель → контекст → структура → формат → итерации → систематизация. Во-первых, важна четкая формулировка цели: необходимо определить, какую именно задачу предстоит решить (генерация текста, анализ данных, создание кода, ответ на вопрос и т.д.), что будет определять успешность ответа, на кого нацелен результат. Во-вторых, необходимо контекстуализировать запрос: предоставить необходимый и достаточный контекст – целевая аудитория, стиль, формат, ограничения (объём, тон, уровень сложности), роль (например, эксперт-лингвист, преподаватель ESP, UX-психолог), предметная область. В-третьих, важно четкое

структурирование промта: инструкция → контекст → примеры → ожидаемый формат вывода; необходимо избегать расплывчатых запросов. Четкие формулировки, ориентированные на совершение конкретного действия («сгенерируй», «проанализируй», «сформируй таблицу») по формуле Idea – Comment – Example (ICE), обеспечивают управляемость ответа. Четвертым важным шагом является осознание того, что взаимодействие с инструментами ГИИ – это циклический герменевтический процесс: полученный результат требует проверки, корректировки, уточнения, добавления недостающих параметров. Необходимо включить в запрос эталонные примеры ввода-вывода (few-shot), при выполнении сложных задач целесообразно подключить пошаговое рассуждение (chain-of-thought) для получения промежуточных выводов, использовать role-prompting для конкретизации запроса. Пятый шаг – тестирование модели: необходимо установить критерии успешности запроса и проводить регулярную оценку его производительности, оптимизировать промт под конкретную задачу и сценарий использования, вносить точечные изменения (уточнение инструкции, добавление примеров, ужесточение ограничений) и сравнивать версии по заранее заданным метрикам. И, наконец, шаг шестой – метапромптинг: использование финальной версии промта с описанием задач, метрик, ограничений и типичных ошибок в качестве готового шаблона для создания системы промтов, включающей создание библиотек и блоков промтов, «промт генератор» (составление промта по параметрам), комбинация нескольких ролей, самоанализ и самопроверку, заранее прописанные критерии качества результата.

В качестве примера промта можно привести запрос для составления краткой аналитической передачи содержания научного текста (critical summary):

«Роль: ты – профессиональный академический рецензент, специализирующийся на анализе научных статей (research articles, empirical studies, review papers). Твоя задача: проанализируй научную статью и подготовь краткое аналитическое изложение и оценку ее содержания (critical summary) на английском языке, отражающее цель, основную аргументацию, структуру исследования и ключевые выводы, представленные в статье.

Контекст: аудитория – аспиранты с уровнем владения английским языком B2–C1; цель – продемонстрировать использование академического критического анализа (academic reasoning) для выполнения академически структурированного критического анализа текста научной статьи.

Требования к структуре ответа. Сформулируй одну связанную фразу из одного-двух предложений в начале (thesis statement), которая включает: исследовательскую цель или исследовательский вопрос статьи (purpose – что именно автор(ы) пытаются изучить/доказать); связь цели, методологии и аргументации (transition); основной аргумент / главные выводы или ключевой вклад авторов в научную исследовательскую область, как автор(ы) подходят к решению задачи (argument). Сформулируй как минимум два абзаца, отражающие ключевые положения научной статьи. В каждом абзаце укажи основную мысль соответствующего раздела статьи (topic sentence), как автор(ы) развивают эту мысль (controlling idea); как этот раздел логически связан с предыдущим и/или последующим (например, «обзор литературы обосновывает необходимость выбранной методологии», «результаты соотносятся с ранее рассмотренными теориями» - transition).

Ограничения: объём summary — не более 15% от объёма исходной статьи. Не переписывай аннотацию; концентрируйся на логике исследования (вопрос → метод → результаты → интерпретация → вклад). Не вводи информации, которой нет в статье, и избегай собственных оценочных суждений; описывай и анализируй только заявленные автором цели, методы, результаты и положения. Сохраняй нейтральный академический тон, используй точные формулировки и избегай разговорной лексики.

Формат вывода: блок «Thesis statement»: один абзац (1–2 предложения). Блок «Основные абзацы»: каждый абзац анализирует один крупный фрагмент статьи и основные положения, представленные автором, через связку topic sentence + transition + controlling idea + transition в 3–5 предложениях.

Такой подход развивает у аспирантов метаязыковое сознание, понимание структуры академического дискурса и навыки критического мышления. Обучающие вовлекаются в процесс не просто получения информации, а управления процессом её генерации и интерпретации.

Третий модуль нацелен на формирование умений участия в научном дискурсе и подготовку аспирантов к представлению результатов своих исследований на иностранном языке, отражающих как научно-исследовательскую, так и инновационную составляющую работы в рамках выбранной научной специальности. Структура подготовки к публичным выступлениям на иностранном языке представлена на Рисунке 2.

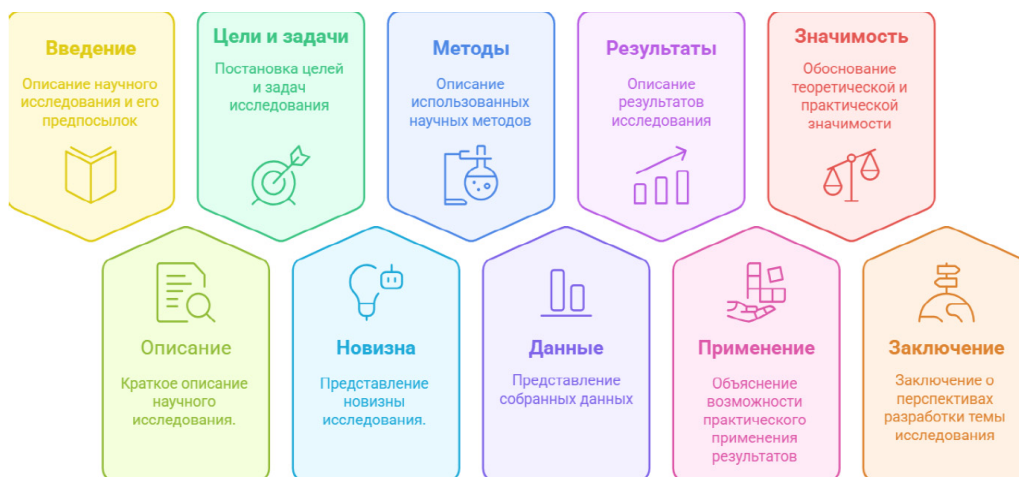


Рисунок 2. Структура подготовки к публичным научным выступлениям на иностранном языке

Современные инструменты ГИИ, такие как Adobe Express, Napkin.ai, позволяют быстро генерировать визуальный контент на основе текстового описания, помогая создать визуальную опору для публичного научного выступления. Кроме того, инструменты ГИИ используются для симуляции научных дискуссий с помощью «виртуального оппонента», который может

задавать критические вопросы, просить уточнений, предлагать альтернативные интерпретации, что способствует формированию умений аргументации и развитию риторических стратегий в условиях, максимально приближенных к реальному научному дискурсу.

Завершается модуль итоговым оцениванием с использованием инструментов ГИИ для обратной связи. В целях получения объективной и содержательной оценки обучающиеся используют заранее сформулированные промты, в которых чётко указываются: цель оценки (например, «оценить обзор литературы как академическую работу уровня докторанта»), критерии (структура и логика — 40 %, глубина анализа — 30 %, критическое мышление — 30 %), требования к оригинальности, стилю, цитированию и источникам. Такой подход не только улучшает качество научных работ, но и формирует у аспирантов навыки рефлексивной оценки и саморегуляции обучения.

Интеграция ИИ в модульный курс «Иностранный язык» открывает новые горизонты, но требует чёткого этического и методического регулирования. Необходимо подчеркнуть, что инструменты ГИИ – это помощники, а не авторы. Искусственный интеллект выступает не как замена преподавателю, а как педагогический соавтор, расширяющий функционал учебного процесса [Luckin et al., 2022, p. 12]. Поэтому, все ИИ-генерируемые материалы подлежат обязательному редактированию, критическому анализу и интеграции в собственный исследовательский нарратив. В свете современных цифровых реалий представляется целесообразным обучать аспирантов основным принципам промт-инжиниринга как нового вида академической грамотности, разрабатывать чек-листы для оценки качества ИИ-выходов, включать в программу обучения семинары по цифровой этике.

Модульный принцип организации курса «Иностранный язык» для аспирантов, усиленный возможностями искусственного интеллекта, представляет собой современную, гибкую и эффективную модель подготовки исследователей к участию в академическом дискурсе. Такой подход не только отвечает положениям ФГТ, но и соответствует глобальным тенденциям в области изучения академического английского языка. Таким образом, искусственный интеллект, встроенный в модульную структуру курса «Иностранный язык», не просто модернизирует традиционное обучение иностранному языку, но и трансформирует его в стратегический ресурс для развития научной карьеры аспиранта.

Литература

1. Byrd, M. C., & Vandergrift, L. R. (Eds.). (2024). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (2nd ed.). Routledge.
2. Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & du Boulay, B. (2022). *AI for School Teachers*. CRC Press.
3. Paltridge, B. (2024). English for Research Purposes: Current Trends and Future Directions. In M. C. Byrd & L. R. Vandergrift (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (2nd ed., pp. 412–428). Routledge.
4. Соловьёва, О. В. Иностранный язык в аспирантуре: от формального требования к стратегическому навыку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 3. – С. 78–86.
5. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
6. Кондина, А. С. Нарративно-цифровой подход к эмотивным практикам в языковом образовании / А. С. Кондина, Н. В. Пешкова, В. В. Гончарова // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 2(143). – С. 91–103. – DOI 10.20323/1813-145X-2025-2-143-91. – EDN KXAKSP

Digital Transformation and Modular Approaches to Foreign Language Teaching in Postgraduate Studies

Prigozhina K.B.

Plekhanov Russian University of Economics

This article examines the potential for integrating generative artificial intelligence (GenAI) tools into the educational process within the language course for postgraduate students. Three interrelated modules are developed and presented: linguistic training, research project development, and the cultivation of research and innovation competencies. The study demonstrates the role of GenAI in fostering academic language proficiency, critical thinking, argumentation skills, the production of scholarly texts (including abstracts and literature reviews), and preparation for participation in academic discourse and public scientific communication. Special emphasis is placed on the ethical and methodological imperatives for GenAI implementation in postgraduate education.

Keywords: artificial intelligence, modular instruction, foreign language in postgraduate education, digital transformation of higher education.

References

1. Byrd, M. C., & Vandergrift, L. R. (Eds.). (2024). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (2nd ed.). Routledge.
2. Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & du Boulay, B. (2022). *AI for School Teachers*. CRC Press.
3. Paltridge, B. (2024). English for Research Purposes: Current Trends and Future Directions. In M. C. Byrd & L. R. Vandergrift (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (2nd ed., pp. 412–428). Routledge.
4. Solovieva, O. V. Foreign Language in Postgraduate Study: From Formal Requirements to Strategic Skills // *Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*. – 2024. – No. 3. – P. 78–86.
5. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
6. Kondina, A. S. Narrative-digital approach to emotive practices in language education / A. S. Kondina, N. V. Peshkova, V. V. Goncharova // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. – 2025. – No. 2(143). – pp. 91–103. – DOI 10.20323/1813-145X-2025-2-143-91. – EDN KXAKSP

Применение мультимодального подхода в ходе лингвистической подготовки студентов технологического университета

Прокопчук Анна Реональдовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет, prokopchuk@mirea.ru

Кухтина Яна Валерьевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет, kuhtina@mirea.ru

Ослякова Ирина Вячеславовна

доцент кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет, oslyakova@mirea.ru

Филипская Анастасия Вадимовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, МИРЭА – Российский технологический университет, filipskaya@mirea.ru

Статья посвящена основным принципам реализации мультимодального подхода в обучении иностранному языку (английскому) студентов технологического университета в условиях цифровой трансформации системы высшего образования. Авторы подчеркивают роль мультимедийных платформ и онлайн-ресурсов в комплексной активизации всех сенсорных систем в ходе обучения. В статье приведены результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе РТУ МИРЭА в рамках освоения студентами первого курса дисциплины «Иностранный язык (английский)». Кроме того, авторы дают описание заданий и приемов работы, которые использовались в экспериментальной группе. Исследование, проведенное авторами статьи, показывает, что использование мультимодального текста на занятиях по английскому языку повышает эффективность обучения, в частности способствует формированию элементов иноязычной коммуникативной компетенции, а также стимулирует мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мультимодальный подход, цифровые технологии, сенсорные системы, модули коммуникации

Интенсивное развитие цифровых технологий, которое мы наблюдаем в настоящее время, меняет механизмы восприятия и обработки информации. Образование является одной из ключевых сфер, которая претерпела существенные изменения в связи с возрастающей цифровизацией современного общества. Ряд психологов и педагогов стали обращать особое внимание на изменения в процессах восприятия и осмысления информации современными студентами [1, 2]. В педагогической науке идет активный поиск новых приемов обучения: методов подачи учебного материала, заданий на отработку и закрепление учебного материала, механизмов формирования соответствующих умений и навыков. В поисках наиболее эффективных путей подачи учебной информации и индивидуализации процесса обучения преподаватели долгое время опирались на концепцию доминирующего канала восприятия информации. Данный подход зародился в 70х годах XX века и его эффективность была доказана в ходе экспериментальной работы [3]. Эта концепция разделяет людей на 4 группы в зависимости от ведущего канала восприятия информации: 1) визуалы – (доминирующим является зрительный канал), 2) аудиалы (основной канал – это слуховой), 3) кинестетики (обучение происходит на основе практики), 4) дигиталы (обучение идет за счет логического анализа информации). Согласно исследованиям, большинство людей лучше воспринимают информацию через визуальный канал [4]. На сегодняшний день, однако, большинство исследователей, включая С. Гринфилд, говорят о необходимости комплексного использования всех сенсорных систем для максимально быстрой обработки и запоминания информации [5]. Мультимодальность стала неотъемлемой чертой современного общества в целом и во многом определила изменения в механизмах познания мира современным человеком.

Концепция мультимодальности подразумевает использование нескольких каналов (или модулей) для передачи, восприятия и обработки информации. Согласно теории мультимодальности коммуникация идет не только посредством слов, но и с помощью других невербальных средств, таких как графические изображения, жесты и пространство. На сегодняшний день в педагогической науке принято выделять следующие модули коммуникации: лингвистический (использование устной и письменной речи), визуальный (делает акцент на смысловом наполнении всех видов изображений, включая диаграммы, схемы, видео и т.д.), аудиальный (смысловое значение звуков – музыка, громкость, темп и тон речи), жестовый (охватывает такие формы невербальной коммуникации, как язык тела, жесты рук и выражение лица), пространственный (расположение участников коммуникации и объектов в физическом пространстве для передачи смыслового сообщения; выбор схемы расположения элементов на странице книги или экране) и тактильный (передача информации через осязание объектов) [6].

Применение мультимодального подхода в ходе обучения иностранными языками строится в основном на базе мультимедийных онлайн ресурсов. Благодаря развитию современных технологий и появлению новых образовательных электронных платформ создаются широкие возможности для реализации принципов мультимодального обучения, в частности в сфере преподавания иностранных языков. Новые технологические средства обучения, в особенности компьютерные технологии, дают возможность организовать эффективную образовательную среду, позволяющую максимально задействовать все сенсорные каналы. Представление учебного материала в различных формах (звуковые дорожки, видео, картинки и графики)

обеспечивают сочетание модальностей, создавая платформу, на базе которой идет ознакомление учащихся с новым учебным материалом, а также дальнейшее выполнение заданий. Использование цифровых мультимодальных текстов (видеоблогов, слайд-презентаций, веб-страниц) стало неотъемлемой частью многих курсов обучения иностранным языкам.

Хотя аудиовизуальные и другие технические средства обучения широко используются в настоящее время, остается актуальным вопрос определения основных принципов мультимодального подхода и поиск наиболее эффективных путей внедрения концепции мультимодальности в обучение иностранным языкам.

Целью нашего исследования была разработка комплекса заданий на базе мультимодального подхода и анализ эффективности выбранных приемов обучения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов технологического университета, а также повышения мотивации к обучению.

В качестве методов исследования использовался анализ литературы с целью выявления основных принципов организации процесса обучения на базе мультимодального подхода, а также педагогический эксперимент, который был проведен на базе РТУ МИРЭА среди студентов 1 курса, обучающихся по направлению «Кибербезопасность и цифровые технологии». В эксперименте принимали участие 52 студента, 26 из которых составляли экспериментальную группу и 26 человека входили в контрольную группу. Перед началом эксперимента было проведено входное тестирование обеих групп, которое показало, что 89% и 92% студентов в контрольной и экспериментальной группах соответственно имели уровень владения иностранным языком A2 (pre-intermediate) по общеевропейской шкале, и лишь 11% студентов контрольной группы и 8% студентов экспериментальной группы владели английским языком немного лучше – на уровне B1. Эксперимент проводился в течение первого семестра обучения в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык (английский)». В течение первого семестра студенты РТУ МИРЭА осваивают общеразговорный английский язык (General English), и проведенная нами экспериментальная работа строилась на материале двух тем: Education, Country Studies. Данные темы входят в учебно-методическое пособие *English for Engineers. Part I*, которое используется в РТУ МИРЭА для обучения студентов первого курса всех направлений подготовки [7]. Хотя в обеих группах обучение шло на основе базового учебно-методического пособия, аудиторная и внеаудиторная работа студентов строилась по-разному. В контрольной группе обучение шло на базе традиционного грамматико-переводного метода обучения с элементами аудиовизуального подхода, в то время как в экспериментальной группе реализовывались все основные принципы мультимодального подхода. Мультимодальная направленность обучения обеспечивалась благодаря следующим принципам:

- 1) сопровождение устного или письменного изложения нового учебного материала зрительной опорой (схемы, графики) или видеоматериалами;
- 2) расположение графического и текстового материала в непосредственной близости – в рамках одной страницы учебника или на одном слайде презентации;
- 3) сопровождение видеороликов субтитрами;
- 4) использование в ходе обучения индивидуальных или групповых творческих заданий, где обучающиеся создают собственные визуальные материалы (графики, диаграммы, ментальные карты и т.д.).

Рассмотрим подробнее примеры заданий на базе мультимодального подхода, которые использовались в экспериментальной группе.

На этапе ознакомления с новой лексикой активно использовался цифровой мультимодальный текст, в частности презентации и короткие видеоролики (примеры использования лексических единиц в речи).

При работе над текстовыми материалами по теме Education использовались иллюстрации для создания ассоциативного ряда, а также схемы и графики, иллюстрирующие основные этапы высшего образования в Великобритании и США. После разбора текстов и просмотра видеороликов по теме British Universities студенты должны были, работая в парах, составить ментальные карты по темам Oxford и Cambridge, показывая связь между основными уровнями обучения, изучаемыми предметами, формами организации занятий.

Аналогичный подход был использован при изучении темы Country studies (the UK, the USA, the Russian Federation). В экспериментальной группе при обсуждении и чтении текстов об истории и географии англоязычных стран и России использовалось большое количество иллюстраций в виде географических карт и схем. Кроме того, соответствующий графический материал использовался в качестве опоры для пересказа. При изучении темы политические системы англоязычных стран, помимо чтения обязательных текстов курса студенты должны были заполнить схему, иллюстрирующую политическую систему Великобритании и других стран. В качестве самостоятельной работы студенты получали задание составить ментальную карту, описывающую различия и схожие черты политических систем США и Великобритании.

В ходе обучения студентов экспериментальной группы особое место уделялось работе с видеороликами, которые сопровождались субтитрами на английском языке. Данный вариант подачи учебного материала является одним из наиболее эффективных вариантов многоканального воздействия на обучающихся, когда информация представляется в вербальной форме и постоянно сопровождается визуальной опорой и другими невербальными средствами коммуникации (жестами рук, например). Кроме того, в случае использования субтитров еще идет и зрительная опора на письменный текст. Сочетание модусов обеспечивает компактную упаковку и передачу идеи автора, эффективно удерживая внимание аудитории.

Кроме того, в экспериментальной группе объяснение грамматического материала сопровождалась не только визуальными схемами, но и видеороликами, иллюстрирующими использование грамматических конструкций для решения коммуникативных задач. В контрольной группе, в свою очередь, описание соответствующих коммуникативных ситуаций давалось только в форме письменного текста.

Для развития навыков устной речи использовались упражнения, где студенты составляли монолог с опорой на созданные ими ментальные карты и таблицы, сравнивая, например, политические системы США и России.

После этапа формирующего эксперимента был проведен контрольный срез знаний, в ходе которого оценивалась эффективность использования мультимодального подхода для формирования следующих компонентов коммуникативной компетенции:

- 1) формирование лексической компетенции;
- 2) развитие навыков продуктивной речевой деятельности (монологическое высказывание);
- 3) формирование мотивации к изучению иностранного языка и ведению общения на иностранном языке.

Для проверки успешности формирования лексической компетенции, а именно освоения активной лексики курса, использовались подстановочные задания. По результатам контрольного среза в экспериментальной группе 82% обучающихся правильно выполнили более 70% заданий, однако в контрольной группе лишь 54% студентов смогли дать более 70% верных ответов.

Для проверки успешной сформированности навыков устной речи (построение монологического высказывания) студенты должны были подготовить в аудитории монолог по одной из пройденных тем (объем – 270-300 слов), который оценивался по следующим критериям:

- связность и аргументированность высказывания;
- использование в монологе активной лексики курса.

Первый критерий (связность и аргументированность высказывания) оценивался по шкале от 0 до 3: 0 баллов – наличие более двух логических ошибок в цепочке аргументации; 1 балл – присутствует не более двух логических ошибок в аргументации; 2 балла – присутствует не более одной ошибки в логике и аргументации подготовленного монолога; 3 балла – отсутствие нарушений в логической цепочке высказывания.

По результатам итогового среза в экспериментальной группе 57% студентов набрали 3 балла, ответ 28% обучающихся был оценен в 2 балла, и 15% студентов получили 1 балл при оценке логики и аргументации подготовленного монолога. В контрольной группе результаты были хуже, т.к. только 30% студентов группы получили максимальные 3 балла, 26% и 39% обучающихся набрали 2 и 1 балл соответственно, в то время как 5% получили оценку 0 баллов за задание.

Второй критерий оценки монологического высказывания (использование актуальной лексики курса) рассчитывался согласно количеству студентов, каждой из групп, способных успешно использовать не менее 70% словарных единиц по пройденным темам. По итогам контрольного среза знаний 75% студентов экспериментальной группы смогли показать высокие результаты и корректно использовать в развернутом монологе 70% и более изученных лексических единиц. В контрольной группе, в свою очередь, только 49% обучающихся успешно справились с заданием и смогли употребить в развернутом монологе не менее 70% изученной лексики.

Вывод относительно влияния мультимодального подхода на формирование мотивации к изучению английского языка делался на основе анкетирования студентов. По результатам опроса 89% студентов экспериментальной группы подтвердили, что использование мультимодальных текстов в ходе обучения, по их мнению, обеспечивает лучшее запоминание материала и 92% опрошенных сказали, что хотели бы продолжать изучать английский язык в этом формате.

Проведенное нами исследование показало, что использование мультимодального подхода при обучении английскому языку студентов технологического университета позволяет решить задачи по формированию ряда компонентов коммуникативной компетенции и повышению мотивации со стороны студентов. В современных реалиях применение мультимодальных учебных материалов становится важным инструментом для повышения эффективности обучения в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Литература

1. Болбас Г.В., Кананчук О.О. Мультимодальный подход к организации исследовательской деятельности учащихся // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. 2020, №1 (55) - С.64-68
2. Гарипова Г.Р., Изимариева З.Н. Полиmodalность восприятия как фактор повышения успешности овладения иностранным языком // Мир науки, культуры, образования, 2023, №3 (100), С. 117-119

3. Потапова И.Н., Фатеева И.А. К вопросу о теории обучения, основанной на ведущем канале восприятия, переработки и хранения информации // Проблемы современного педагогического образования, 2019, № 65-3, С. 110-114

4. Прокопчук А.Р. Реализация индивидуального подхода в обучении иностранному языку студентов 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.

5. Гринфилд С. Один день из жизни мозга. Нейробиология сознания от рассвета до заката. – СПб.: Питер, 2018 – 240 с.

6. Скворцова И.А. Мультимодальность и её влияние на обучение иностранному языку в вузе // Многоязычие в образовательном пространстве, 2024, Т.16, №3 (22), С. 327-334

7. English for Engineers. Part I.: учебно-методическое пособие / Н.В. Ялаева, Н.А. Быстров, Т.В. Кудинова [и др.] – М.: РТУ МИРЭА, 2023

The use of multimodal approach in linguistic training of technological university students

Prokopchuk A.R., Kukhtina Y.V., Osliakova I.V., Filipskaya A.V.

MIREA – Russian Technological University

The article deals with the basic principles of implementing a multimodal approach when teaching a foreign language (English) to students of a technological university in the context of the digital transformation of the higher education system. The authors emphasize the role of multimedia platforms and online resources in the complex activation of all sensory systems when learning. The article presents the results of a pedagogical experiment carried out on the basis of RTU MIREA when teaching a foreign language (English) to first-year students. In addition, the authors provide descriptions of the tasks and teaching methods that were used in the experimental group. The research conducted by the authors of the article shows that the use of multimodal text in English classes increases the effectiveness of teaching, in particular, it contributes to the formation of components of foreign language communicative competence, and also stimulates students' motivation to learn a foreign language.

keywords: multimodal approach, digital technologies, sensor systems, communication modes

References

1. Bolbas G.V., Kananchuk O.O. Multimodal preferences to organization of student's research // Bulletin of the Muzyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin. 2020, No. 1(55), - PP.64-68.
2. Garipova G.R., Izimarieva Z.N. Polimodality as a means of mastering a foreign language // The world of science, culture and education, 2023, №3 (100), PP. 117-119
3. Potapova I.N., Fateeva I.A. To the question of the theory of training based on the leading channel of perception, processing and storage of information // The problems of modern pedagogical education, 2019, №65-3, PP. 110-114
4. 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 scientific articles of the IV International and Practical Conference. 2019 - PP. 499-501
5. Greenfield, Susan. A day in the life of the brain. The neuroscience of consciousness from dawn till dusk. S. Petersburg, 2018 - 240 p.
6. Skvortsova I.A. Multimodality and its impact on foreign language teaching at university // Russian journal of multilingualism and education, 2024, Vol. 16, №3 (22), PP. 327-334
7. English for Engineers. Part I.: teaching manual / N.V. Yalava, N.A. Byistrov, T.V. Kudina [et al.] – M.: RTU MIREA, 2023

Дидактический потенциал чат-ботов в формировании готовности к деловому общению у будущих юристов

Прудникова Ксения Алексеевна

аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

Статья посвящена решению актуальной проблемы формирования готовности к деловому общению у студентов-юристов в системе СПО. Целью исследования выступает теоретическое обоснование дидактического потенциала чат-ботов на базе больших языковых моделей (LLM) для развития данной компетенции. На основе проведенного анализа и педагогического моделирования автором разработана структурно-функциональная модель применения чат-ботов в качестве адаптивных симуляторов профессиональных коммуникативных ситуаций. Результаты исследования демонстрируют, что интеграция данного инструмента в учебный процесс позволяет автоматизировать отработку ключевых речевых жанров, обеспечивать персонализированную обратную связь и формировать устойчивые навыки, эффективно дополняя арсенал традиционных педагогических методов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-боты, дидактический потенциал, готовность к деловому общению, профессиональная подготовка юристов, среднее профессиональное образование, цифровая педагогика

Введение. Последнее десятилетие показало, что на сегодняшний день профессиональное юридическое образование находится в условиях цифровой трансформации, которая предъявляет новые требования не только к содержанию знаний, но и к инструментарию их освоения. Особую остроту этот вопрос приобретает в контексте формирования у будущих юристов готовности к деловому общению – одной из ключевых компетенций, непосредственно влияющей на эффективность правоприменения и качество юридических услуг. Требования к данной компетенции нормативно закреплены на нескольких уровнях (ФГОС, Профстандарт, Кодекс судейской этики), однако, как показывают эмпирические данные, существующая система подготовки, особенно в среднем профессиональном звене, не в полной мере справляется с задачей формирования устойчивых коммуникативных навыков. Мониторинги трудоустройства [4] указывают на дефицит «гибких» навыков у выпускников, а анализ судебной практики фиксирует регулярные коммуникативные ошибки (некорректные формулировки, неумение выстроить диалог, слабая аргументация и др.), которые могут приводить к судебным ошибкам и нарушению прав граждан [15]. Сложившееся противоречие между идеально сформированной готовностью к деловому общению у будущего юриста и реальными результатами подготовки усугубляется недостатком времени для индивидуальной отработки речевых жанров на занятиях, дефицитом оперативной обратной связи и сложностью моделирования разнообразных профессиональных ситуаций. Выход из этой ситуации нам видится в активном использовании дидактического потенциала новейших цифровых инструментов. В этом контексте особый интерес представляют чат-боты на базе больших языковых моделей (LLM), которые эволюционировали от простых скриптовых алгоритмов до сложных диалоговых систем, способных генерировать контекстно-зависимые и содержательные ответы, то есть чат-боты, использующие искусственный интеллект. Уникальный потенциал упомянутых элементов заключается в возможности создания персонализированной, легко пополняемой и безопасной среды для бесконечной тренировки ключевых профессиональных коммуникативных сценариев – от ведения переговоров и клиентских консультаций до составления процессуальных документов.

Изложение основного материала. В контексте профессиональной подготовки будущих юристов понятие «готовность к деловому общению» трактуется как интегративное личностное умение, сочетающее мотивационные, когнитивные, операциональные и рефлексивные компоненты, обеспечивающие эффективное решение задач в процессе профессиональной коммуникации [2]. Как отмечает А.Ф. Кони, «Юрист должен быть человеком, безупречно владеющим нормами литературного языка, у которого общее образование идет впереди специального» [6].

Нормативной основой формирования данной готовности выступает система требований, закреплённая в образовательных и профессиональных стандартах. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» в числе общих компетенций (ОК) предписывает выпускнику «соблюдать деловой этикет, культуру и психологические основы общения, нормы и правила поведения» (ОК-11). Универсальные компетенции (УК) включают умение «составлять в соответствии с нормами русского языка деловую документацию разных жанров» (УК-2) и

«типовую деловую документацию для академических и профессиональных целей» (УК-3). Эти положения коррелируют с требованиями статьи 3 Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации», обязывающей использовать русский язык как государственный «профессионально и компетентно» в сфере права. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Юрист» (подготовлен Минтрудом России 27.03.2020 г.) конкретизирует эти требования в трудовых функциях, связанных с консультированием, составлением юридических документов и представительством в суде. Кодекс судейской этики прямо указывает на необходимость «соблюдать достоинство судебной власти, быть вежливым, тактичным... проявлять терпение и уважение к участникам судебного разбирательства». Таким образом, готовность к деловому общению предстаёт не как абстрактное качество, а как нормативно заданная, структурно сложная компетенция, формирование которой является обязательным элементом профессиональной подготовки.

В педагогических исследованиях [20] сложился консенсус относительно четырёхкомпонентной структуры готовности к профессиональному общению будущих юристов: мотивационно-ценностный компонент («мотивационная основа общения юриста – это не просто желание говорить, а потребность в достижении правового результата через ясную, убедительную и этичную коммуникацию» [12]), когнитивный компонент, операционно-деятельностный компонент и рефлексивно-оценочный компонент («позволяет будущему специалисту выйти за рамки шаблонных действий и гибко адаптировать свою речевую стратегию к меняющимся условиям профессиональной ситуации» [1]).

Несмотря на чёткость нормативных требований и теоретическую проработанность структуры готовности, её эффективное формирование в условиях среднего профессионального образования сталкивается с рядом системных ограничений (дефицит аудиторного времени, недостаточная обратная связь, сложность моделирования аутентичных и вариативных профессиональных ситуаций и др.), которые, в свою очередь, актуализируют поиск новых дидактических инструментов, способных преодолеть указанные ограничения за счёт создания регулярно масштабируемой, персонализированной и безопасной тренировочной среды. Таким инструментом нового поколения, обладающим значительным нерезализованным (на данный момент) дидактическим потенциалом, выступают чат-боты на базе больших языковых моделей – LLM (Large Language Models – LLM), таких как GPT, LaMDA и YandexGPT. Ключевым технологическим прорывом стала способность LLM к генеративности – созданию уникального, связного и контекстуально релевантного текста в ответ на естественно-языковой запрос пользователя, а также к поддержанию многошагового диалога с учётом его истории. Если традиционные компьютерные тренажёры предлагали заранее заложенные разработчиком сценарии, то генеративные чат-боты способны динамически моделировать неограниченное число коммуникативных ситуаций, делая каждый диалог уникальным. Таким образом, генеративный ИИ переводит цифровые обучающие инструменты из парадигмы «навигации по контенту» в парадигму «со-творения контента» и «симуляции реальности», что открывает беспрецедентные возможности для проектного и практико-ориентированного обучения [18].

Всё вышесказанное позволяет рассмотреть чат-бот не как статичный источник информации, а как интеллектуальную интерактивную среду, способную выступать в различных педагогических ролях (оппонента, клиента и др.) в зависимости от поставленной учебной задачи. Применительно к задаче формирования готовности к деловому общению у будущих юристов, дидактический потенциал чат-ботов может быть структурирован через призму четырёх ключевых функций:

Функция «Адаптивный симулятор» – основная функция, непосредственно отвечающая за формирование операционно-

деятельностного компонента готовности. Чат-бот способен с достаточной степенью реалистичности имитировать коммуникативные роли (клиента, свидетеля, коллеги и др.), варьируя стиль речи, эмоциональную окраску, степень конфликтности и осведомлённости в рамках заданного преподавателем сценария. Например, для отработки навыка юридической консультации бот может последовательно выступать в роли некомпетентного, агрессивно настроенного или, напротив, пассивного клиента, вынуждая студента адаптировать свою речевую стратегию.

Функция «Источник быстрой обратной связи». В отличие от группового обсуждения, чат-бот обеспечивает индивидуальную траекторию, он может задавать уточняющие или наводящие вопросы, помогая студенту выстроить логику аргументации в случае затруднения при выполнении задания. Также, на основе анализа текста ответа студента, бот способен дать оценку по заданным критериям (например, полнота, структура, использование терминологии) и предложить направление для улучшения.

Функция «Рефлексия и фиксация прогресса». Весь диалог студента с чат-ботом автоматически документируется, оставляя, так называемый, «цифровой след». Этот материал служит основой для последующей рефлексии: студент может самостоятельно проанализировать ход диалога, а преподаватель – выявить системные ошибки или успешные стратегии для группового разбора.

Функция «Генератор учебного контента». Помимо роли собеседника, чат-бот может использоваться преподавателем как инструмент для создания разнообразных учебных материалов (образцов корректных и некорректных правовых документов для сравнения, сценариев сложных переговоров с прописанными ролями и др.).

Эффективная реализация потенциала чат-ботов требует перехода от общих рассуждений к проектированию конкретных дидактических сценариев. Эти сценарии должны строиться на основе трёх ключевых принципов: 1. принцип профессиональной аутентичности; 2. принцип педагогической управляемости (преподаватель должен иметь возможность чётко задавать рамки взаимодействия через систему промптов (инструкций для ИИ), определяя роль бота, цель диалога для студента, ограничения по времени и формату ответа, а также критерии успешности); 3. принцип адаптивной сложности (сценарий должен позволять варьировать уровень сложности) [10].

Однако, несмотря на значительный дидактический потенциал, интеграция чат-ботов в процесс профессиональной подготовки юристов сопряжена с рядом объективных ограничений и рисков, игнорирование которых может привести к снижению эффективности обучения или даже к негативным педагогическим последствиям. Одной из самых популярных проблем в упомянутом ключе является генерация недостоверной информации. Большие языковые модели могут создавать убедительно звучащие, но юридически некорректные суждения, вымышленные нормы права или несуществующие прецеденты. Данное ограничение категорически исключает использование чат-ботов в качестве авторитетного источника правовых знаний без последующей верификации их ответов преподавателем или по авторитетным источникам. Также современные LLM, будучи обученными на общих корпусах текстов, не обладают глубоким пониманием контекста профессиональной юридической этики, тонкостей судебной процедуры или принципов защиты прав человека. Их реакция на этические дилеммы (например, конфликт интересов) может быть формальной, шаблонной или вовсе противоречащей нормам Кодекса профессиональной этики юриста. Более того, стоит отметить, что чат-боты не способны оценить невербальные компоненты коммуникации. Деловое общение юриста состоит на 60-80% из невербалики (интонация, паузы, мимика, жесты), а чат-бот, работающий исключительно с текстом, вынужденно редуцирует процесс общения до его вербальной составляющей, что формирует у студента искажённое, упрощённое представление о

профессиональной коммуникации. Также чрезмерное увлечение взаимодействием с искусственным интеллектом может привести к снижению ценности человеческого общения, в ходе которого формируется профессиональная идентичность, эмпатия и навыки работы в команде. Ввиду данной причины необходимо упомянуть и риск формирования шаблонного, негибкого коммуникативного стиля у студента. Если сценарии и промпты для чат-ботов будут излишне строгими, студент может научиться эффективно взаимодействовать только с «виртуальным оппонентом», но не сможет адаптироваться к непредсказуемости живого человеческого общения. Также не все студенты обладают равным уровнем цифровой грамотности для эффективного взаимодействия с искусственным интеллектом. Кроме того, постоянная запись и анализ каждого речевого акта могут вызывать чувство тотального контроля и повышать тревожность, что блокирует развитие спонтанных коммуникативных навыков.

Выводы. Таким образом, проведённый анализ позволяет констатировать, что дидактический потенциал чат-ботов для формирования готовности к деловому общению у будущих юристов СПО является не только значительным, но и имеет чёткое структурное обоснование. Ключевое преимущество технологии заключается в её способности выступать в роли адаптивного симулятора профессиональных коммуникативных практик, персонализированного тьютора и инструмента рефлексии, что позволяет восполнить некоторые пробелы традиционной подготовки (нехватка практики, оперативной обратной связи и вариативности учебных сценариев).

Однако выявленный потенциал не является безусловным. Его реализация сопряжена с объективными рисками, обусловленными как технологическими ограничениями (недостоварная информация, нехватка юридического опыта и т.д.), так и педагогическими угрозами (дегуманизация обучения, формирование шаблонного мышления и др.). Игнорирование данных рисков может привести к парадоксальному результату, когда инструмент, призванный повышать компетентность, способствует формированию профессионально дезориентированного специалиста.

Следовательно, центральным условием эффективной реализации дидактического потенциала чат-ботов становится не техническое внедрение, а их грамотная педагогическая интеграция. Технология должна занимать строго вспомогательное, подчинённое место в образовательном процессе, ядром которого остаётся антропоцентричное взаимодействие «преподаватель-студент». В этой новой конфигурации решающая роль отводится преподавателю-эксперту, который переходит от функции транслятора знаний к функциям архитектора учебного опыта, куратора цифровой среды и наставника, формирующего у студентов критическую цифровую грамотность.

Таким образом, чат-боты не замещают педагога, а, напротив, усиливают его экспертный статус, высвобождая ресурсы для глубокой содержательной работы, индивидуального коучинга и развития у будущих юристов профессиональной этики, креативности и стратегического мышления — качеств, которые составляют основу их конкурентоспособности в эпоху цифровой трансформации права.

Литература

- Бельская, И. Г. Педагогическое содействие становлению готовности студентов вуза к гуманно ориентированному деловому общению : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. Г. Бельская. — Челябинск, 2007. — 183 с. — EDN NOVAEN.
- Гуцол, Ю. В. Интенсивные технологии формирования готовности будущих бакалавров к деловому общению в процессе профессиональной подготовки в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю. В. Гуцол. — 2018. — 186 с. — EDN RGHAGY.
- Журавлева, Е. В. Формирование готовности старшеклассников к деловому общению в учебном процессе школы : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. В. Журавлева. — Кемерово, 2000. — 19 с. — EDN ZKQQLV.
- Захаренко, Н. А. Трудоустройство выпускников юридических вузов в условиях современного российского рынка труда / Н. А. Захаренко // Юридическое образование и наука. — 2025. — № 3. — С. 24-28.
- Кодекс судейской этики : утвержден VIII Всероссийским съездом судей 19.12.2012 г. // Российская юстиция. — 2013. — № 4. — С. 61-66.
- Кони, А. Ф. Судебные речи : Общие черты судебной этики. Свидетели на суде. Обвинительные речи. Руководящие напутствия присяжным. Кассационные заключения. Кассационные доклады. По пересмотру Судебных Уставов / А. Ф. Кони. — 4-е изд., значительно доп. — СПб. : Тип. А. С. Суворина, 1905. — [1096] с., разд. паг.
- Леонов, Н. И. Психология делового общения : учебное пособие / Н. И. Леонов. — Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. — 216 с. — EDN VWAJRF.
- Лопатина, С. С. Организационно-педагогические условия развития компетенций межличностного и делового общения в процессе подготовки студентов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. С. Лопатина. — Кемерово, 2016. — 20 с. — EDN ZPYXQV.
- Лукиничина, Е. В. Формирование готовности к деловой коммуникации у студентов направления подготовки «Управление персоналом» в университете / Е. В. Лукиничина, Л. Л. Лашкова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2019. — № 1 (58). — С. 100-107. — EDN TULELR.
- Мазарчук, Д. Генеративный ИИ в образовании: проблемы и перспективы / Д. Мазарчук // Наука и инновации. — 2024. — № 9 (259). — С. 24-30. — EDN NYNZIN.
- Никитина, Е. Ю. Современные подходы и принципы развития умений деловой коммуникации будущего учителя / Е. Ю. Никитина, Е. В. Гавриленко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2014. — № 6. — С. [укажите номера страниц]. — EDN QTLNZZ.
- Панченко, С. В. Русский язык и культура речи для юристов : учебное пособие для среднего профессионального образования / С. В. Панченко, Ю. Б. Феденева, Н. А. Юшкова ; под редакцией С. В. Панченко. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 230 с.
- Савельев, В. А. Формирование культуры делового общения будущего учителя : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. А. Савельев. — Челябинск, 2010. — 24 с. — EDN VZPHYH.
- Самохина, Т. С. Эффективное деловое общение в контексте разных культур и обстоятельств : учебное пособие по профессиональной межкультурной коммуникации / Т. С. Самохина. — Москва : Р. Валент, 2005. — 215 с. — ISBN 5-93439-154-2. — EDN QWKGNN.
- Султанов, А. Р. О негативных последствиях использования «клише» для судебных актов / А. Р. Султанов // Евразийская адвокатура. — 2024. — № 3 (68). — С. 80-87.
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» : утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2020 г. № 200. — [Электронный ресурс]. — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 14.05.2025). — (Далее — ФГОС СПО 40.02.01).

17. Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ (ред. от 28.12.2023) «О государственном языке Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2005. – № 23. – Ст. 2199. – Ст. 3.

18. Фещенко, А. В. Преподаватели и генеративный ИИ: новая реальность высшего образования / А. В. Фещенко // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 12 февраля 2025 г.). – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2025. – С. 58–60. – DOI 10.31483/r-126492. – EDN NSEUPP.

19. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Юрист» : (подготовлен Минтрудом России 27.03.2020). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://regulation.gov.ru/> (дата обращения: 14.01.2026). – (Далее – Проект профстандарта «Юрист»).

20. Яшникова, Н. В. Формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. В. Яшникова. – 2023. – 229 с. – EDN THKHNO.

Chatbots' didactic potential for developing future lawyers' readiness for professional communication

Prudnikova K.A.

Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

The article addresses the pressing issue of fostering readiness for business communication among law students in the system of secondary vocational education. The aim of the research is to provide a theoretical foundation for the didactic potential of chatbots based on large language models (LLMs) in developing this competency. Through conducted analysis and pedagogical modeling, the author has developed a structural-functional model for utilizing chatbots as adaptive simulators of professional communicative situations. The results demonstrate that integrating this tool into the educational process enables the automation of practicing key speech genres, provides personalized feedback, and facilitates the formation of sustainable skills, thereby effectively complementing the arsenal of traditional pedagogical methods.

Keywords: artificial intelligence, AI chatbots, didactic potential, readiness for professional communication, vocational training of lawyers, secondary vocational education, large language models (LLMs)

References

1. Belskaya, I. G. Pedagogical assistance in developing university students' readiness for humanely oriented business communication: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education", 13.00.08 "Theory and methodology of vocational education": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / I. G. Belskaya. - Chelyabinsk, 2007. - 183 p. - EDN NOVAEH.
2. Gutsol, Yu. V. Intensive technologies for developing future bachelors' readiness for business communication in the process of vocational training at a university: specialty 13.00.08 "Theory and methodology of vocational education": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Yu. V. Gutsol. - 2018. - 186 p. - EDN RGHAGY.
3. Zhuravleva, E. V. Formation of high school students' readiness for business communication in the educational process of school: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / E. V. Zhuravleva. - Kemerovo, 2000. - 19 p. - EDN ZKQQLV.
4. Zakharchenko, N. A. Employment of graduates of law schools in the conditions of the modern Russian labor market / N. A. Zakharchenko // Legal education and science. – 2025. – No. 3. – Pp. 24-28.
5. Code of judicial ethics: approved by the VIII All-Russian Congress of Judges on 12/19/2012 // Russian Justice. – 2013. – No. 4. – Pp. 61–66.
6. Koni, A. F. Court Speeches: General Features of Judicial Ethics. Witnesses in Court. Prosecution Speeches. Guiding Instructions to the Jurors. Cassation Opinions. Cassation Reports. On the Revision of Court Statutes / A. I. Koni. - 4th ed., significantly expanded. - St. Petersburg: Type. A. S. Suvorin, 1905. - [1096] p., section pag.
7. Leonov, N. I. Psychology of Business Communication: A Textbook / N. I. Leonov. - Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological-Social Institute, 2002. - 216 p. - EDN VWAJRF. 8. Lopatina, S. S. Organizational and pedagogical conditions for the development of interpersonal and business communication competencies in the process of training students: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / S. S. Lopatina. - Kemerovo, 2016. - 20 p. - EDN ZPYXQV.
9. Lukyanchina, E. V. Formation of readiness for business communication among students majoring in "Human Resources Management" at the university / E. V. Lukyanchina, L. L. Lashkova // Bulletin of Surgut State Pedagogical University. - 2019. - No. 1 (58). - P. 100-107. - EDN TULELR.
10. Mazarchuk, D. Generative AI in education: problems and prospects / D. Mazarchuk // Science and innovation. – 2024. – No. 9 (259). – P. 24–30. – EDN HYHZIH.
11. Nikitina, E. Yu. Modern approaches and principles of developing business communication skills of future teachers / E. Yu. Nikitina, E. V. Gavrilenko // Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. – 2014. – No. 6. – P. [indicate page numbers]. – EDN QTLNZN.
12. Panchenko, S. V. Russian language and culture of speech for lawyers: a textbook for secondary vocational education / S. V. Panchenko, Yu. B. Fedeneva, N. A. Yushkova; edited by S. V. Panchenko. – Moscow: Yurait Publishing House, 2020. – 230 p.
13. Saveliev, V. A. Formation of a Culture of Business Communication of Future Teachers: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences / V. A. Saveliev. - Chelyabinsk, 2010. - 24 p. - EDN VZPHYH.
14. Samokhina, T. S. Effective Business Communication in the Context of Different Cultures and Circumstances: A Textbook on Professional Intercultural Communication / T. S. Samokhina. - Moscow: R. Valent, 2005. - 215 p. - ISBN 5-93439-154-2. - EDN QWKGNH.
15. Sultanov, A. R. On the Negative Consequences of Using "Clichés" for Judicial Acts / A. R. Sultanov // Eurasian Advocacy. - 2024. - No. 3 (68). - P. 80-87.
16. Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education in the specialty 40.02.01 "Law and Organization of Social Security": approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 12, 2020, No. 200. – [Electronic resource]. – URL: <https://fgos.ru/> (date of access: May 14, 2025). – (Hereinafter – FSES SPO 40.02.01).
17. Federal Law of June 1, 2005, No. 53-FZ (as amended on December 28, 2023) "On the State Language of the Russian Federation" // Collected Legislation of the Russian Federation. – 2005. – No. 23. – Art. 2199. – Art. 3.
18. Feshchenko, A. V. Teachers and Generative AI: The New Reality of Higher Education / A. V. Feshchenko // Pedagogy, Psychology, Society: From Theory to Practice: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, February 12, 2025). – Cheboksary: Sreda Publishing House, 2025. – Pp. 58–60. – DOI 10.31483/r-126492. – EDN NSEUPP.
19. Draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "On Approval of the Professional Standard "Lawyer": (prepared by the Ministry of Labor of Russia on March 27, 2020). – [Electronic resource]. – URL: <https://regulation.gov.ru/> (accessed: January 14, 2026). – (Hereinafter – the Draft professional standard "Lawyer").
20. Yashnikova, N.V. Formation of readiness of future specialists of maritime universities for professionally oriented foreign language communication contextual learning methods: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / N. V. Yashnikova. - 2023. - 229 p. - EDN THKHNO.

Системный анализ в электронном обучении

Рыбак Александр Владимирович

кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры информационного и технического обеспечения органов внутренних дел Дальневосточного юридического института МВД России, rybak_2908@mail.ru

В статье описываются вопросы повышения эффективности электронного обучения на основе применения типовых процедур и компонентов системного анализа.

Компоновка материала по элементарным объектам модели позволит привнести элементы творчества и учета готовности обучаться в познавательный процесс, осознать основную проблему предметной области и обучаемого в ней, сформировать позитивное отношение к необходимости и методике ее разрешения.

Важным следствием применения модели является возможность разумного распределения времени обучаемым для познания всех необходимых составляющих курса в зависимости от эмоционального настроя и своих стартовых позиций: нацеленность либо на восприятие, хранение и воспроизведение полученной информации, либо на создание системы собственных знаний.

Ключевые слова: электронное обучение, методы активного обучения, социализация, мотивация, воспитание, системный анализ, моделирование.

Введение

Современные информационные технологии кардинальным образом изменили жизнь миллионов людей. По мнению научного сообщества современный мир переживает начало нового цивилизационного этапа в своем развитии [Вартанова, 2017]. Основной причиной этого является появление новых инфокоммуникационных технологий, которые в силу своей сетевой природы не имеют ограничений в своем развитии и формируют новую инфокоммуникационную среду, в которой любой объект (человек или организация) получает возможность создать свою уникальную информационную систему вне зависимости от масштабов и местоположения объекта. Это обусловлено тем, что деятельность, связанная с работой подключенных к сети компьютеров, может быть организована в любой точке мира в любое время года или даже круглосуточно, что приводит к существенному уменьшению ресурсных издержек и неизбежной децентрализации работ в условиях глобализации экономики. В связи с этим происходят принципиальные изменения в механизмах взаимодействия объектов, что выводит на первый план задачу перестройки принципов, форм и методов управления.

Наиболее значительно эта задача проявляется в наукоемких сферах деятельности человека, к коим следует относить образовательную деятельность. В образовательных организациях в условиях доминирования знаний традиционные управленческие практики не справляются с задачами выпуска специалистов, профессиональные качества которых соответствуют требованиям современного рынка труда, что приводит их в режим стагнации и разрушения. Эти процессы вполне прогрессивны и обуславливают необходимость перехода к новым инновационным стратегиям организационного развития образовательной системы. Именно поэтому цифровизация образования стала основной парадигмой развития.

В рамках Российской Федерации в правовой сфере обеспечения этой деятельности предприняты определенные шаги. В первую очередь, это Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 № 204, в котором представлены 12 национальных проектов (программ). В структуре национального проекта «Цифровая экономика», особое место занимает федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», направленный на решение задачи образовательной системы.

Следует отметить, что в последние годы начал набирать обороты процесс перехода количественных накоплений (массовая компьютеризация, увеличение количества цифровых платформ, оцифровка различных процессов учебно-воспитательного контента) в новое качественное состояние, когда активно применяется технология искусственного интеллекта, блокчейн, облачные технологии, большие базы данных. Эти тенденции отмечаются по всему миру, что соответственно привело к изменению образовательного стандарта. Основные изменения свелись к разрушению межличностного коммуникативного процесса, где значительный вес имел воспитательный контент, превращения его в технологический процесс передачи знаний при помощи современных информационных технологий [Вартанова, 2017].

Подтверждением этой тенденции является появление так называемого электронного обучения (в международной практике – electronic learning или e-learning). Основная идея заключается в использовании современных инфокоммуникационных технологий для дистанционного обучения без личного присутствия обучаемого в учебном заведении.

Первые виртуальные школы электронного обучения появились в США и Канаде в середине 90-х годов. В Онтарио,

провинции центральной части Канады, уже в 1996 году были созданы два онлайн-класса — по биологии и канадской литературе.

Реально электронное обучение заявило о себе с момента применения компьютеров в образовании. На первом этапе это были автоматизированные курсы на носителях CD-ROM. Затем начало активно использоваться дистанционное обучение с преподавателем посредством интернет-соединений. В качестве третьего этапа можно рассматривать собственно электронное обучение с использованием специальных интерактивных программ, мультимедиа и технологий интернета. Симбиоз этих программ дал миру новую форму обучения — массовые открытые онлайн-курсы, обучаться на которых одновременно могли десятки и даже сотни тысяч людей.

Здесь следует разделять синхронное и асинхронное обучение.

Синхронное обучение предполагает полную самостоятельность обучаемого в пространстве, но не во времени. Лицам, вовлеченным в учебный процесс, необходимо быть активными в одно и то же время и взаимодействовать при помощи специального программного обеспечения. Такой вид обучения можно представить, как обычные занятия, на которых присутствуют как преподаватель, так и обучаемые, но в дистанционном формате.

Асинхронное обучение предполагает прежде всего полную самостоятельность обучаемого во времени и пространстве в процессе обучения. Такая реализация процесса обучения имеет существенные преимущества перед традиционным обучением. Прежде всего это:

- свобода доступа. Обучаемый может заниматься в любом месте и в любое время без отрыва от основного вида деятельности;
- снижение затрат на обучение. Нет необходимости оплачивать транспортные расходы и учебно-методическую литературу;
- возможность своевременного обновления учебного материала в соответствии с инновациями правового и методического обеспечения;
- гибкость процесса обучения. Выбор времени и продолжительность изучения учебного материала обучаемый выбирает сам в зависимости от своих потребностей и возможностей.
- возможность развития своих знаний, умений и навыков владения современными информационными технологиями и пр.

Безусловно, наряду с обозначенными весомыми достоинствами асинхронное электронное обучение имеет ряд проблемных сторон, которые требуют своего разрешения. Большинство из них связаны с задачей адаптации учебного, воспитательного и методического контента к формату электронного документа. Отсюда возникает сложность и даже неопределенность в формировании и построении учебных модулей и структурирования их содержания в разных моделях электронного обучения. При этом не следует забывать, что из-за новизны технологии электронного обучения в настоящее время нет единых стандартов и общих критериев качества электронных курсов и связанного с этим нормативно-правового обеспечения электронного обучения. В этих условиях вырисовывается реальная угроза превращения процесса обучения, основанного на традиционной парадигме, включающей социализацию и развитие личности, в технологический процесс передачи знаний, который не предусматривает мотивацию творческой или экспериментальной деятельности обучаемого, определяющих в большой степени уровень профессиональных качеств будущего специалиста.

Материалы и методы исследования

Современная педагогическая наука уделяет социализации особое внимание представляя ее как процесс развития человека в течении его жизни во взаимодействии с окружающей

средой. При этом этот процесс предполагает усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей вкупе с самореализацией личности в обществе, в котором он существует [Колесов, 2013]. Но кроме стихийного взаимодействия человека с окружающей средой для формирования профессиональных качеств специалиста большое значение имеет процесс целенаправленного педагогически организованного воспитания его личностных качеств, формирование его взглядов и убеждений.

В этой связи вопрос о возможности и необходимости размещения воспитательного компонента в электронном обучении является не столько дискуссионным в принципе, сколько дискуссионным по содержанию технологии — как это сделать. Чтобы продвинуться в решении этой задачи рассмотрим некоторые взгляды на обучение, характерные традиционной парадигме образования.

В своей основе процесс обучения рассматривается как процесс передачи и восприятия информации. Основными показателями качества этого процесса в большинстве своем являются результаты контроля полученных знаний обучаемыми, реже — формирование системы их собственных знаний. Даже компетентностный подход при разработки учебных программ мало что поменял в учебном процессе. Основным инструментарием преподавателей продолжает оставаться лекционная подача материала, построение семинаров по принципу «вопрос — ответ», оценка обучаемого — по точности воспроизведения полученной информации.

Безусловно, нельзя не заметить, что в последнее время все более энергично начали применяться методы активного обучения, позволяющие разнообразить учебный процесс, погружая обучаемых в различные среды и формы познавательной деятельности. Создание таких сред в образовательных организациях позволяет отойти от традиционных процедур обучения, таких как линейная подача контента, при котором при большом объеме учебного материала из-за монотонности и предсказуемости теряется интерес к обучению. Методы активного обучения через нелинейную форму подачи материала дают возможность привнесения элементов творчества в процесс обучения, эффективно учитывать уровень подготовки и индивидуальные качества обучаемого и тем повысить его мотивацию к учебе и качеству знаний.

Центральной фигурой в такой модели обучения является преподаватель. От него в первую очередь зависит формирование мотивационного механизма обучаемого и его направленность либо на восприятие, хранение и воспроизведение полученной информации, либо на создание системы собственных знаний.

При асинхронном электронном обучении преподаватель, как активный элемент модели, выпадает из учебного процесса, что безусловно приводит не только к уменьшению уровня мотивации обучаемых на изучение дисциплины, но и к снижению эффективности и качества обучения в целом. Причина — отсутствие в электронном обучении контента, включающего элементы воспитания, развития, социализации обучаемых.

О содержании и соотношении этих понятий в современном социуме достаточно много суждений и точек зрения, что безусловно подтверждает их значимость в учебном процессе, взаимосвязанность и взаимообусловленность [Колесов, 2013]. В контексте рассматриваемой проблематики под социализацией будем понимать процесс стихийного воздействия факторов жизни общества на личность обучаемого, под воспитанием — целенаправленное формирование личности, под развитием — формирование индивидуальности обучаемого. Нельзя сказать, что в отечественной педагогике этим элементам процесса обучения не уделялось должного внимания. Но в последнее время (XX век) в отечественной педагогике имела место тенденция сужения понятия социализации до уровня воспитания и снижение внимания развитию индивидуальности. Тем не менее личность преподавателя всегда оказывала свое воздействие (к сожалению, иногда отрицательное) на мотивацию обучаемого к

изучению преподаваемой дисциплины, саморазвитию, формированию системы собственных знаний.

В этой связи абсолютно оправданным является необходимость включения в структуру учебных модулей электронного обучения дополнительного контента, позволяющего в некотором роде восполнять мотивационные функции преподавателя, функции воспитания и социализации обучаемого.

Безусловно практическая реализация этого вопроса является непростой задачей и не имеет однозначного решения в данном контексте из-за большого количества учебных дисциплин, относящихся к разным областям знаний, высокой доли неопределенности в содержании самих процессов мотивации, воспитания и социализации, отсутствии развитого нормативно-правового обеспечения применения этих технологий в учебном процессе. Поэтому речь может идти только о принципиальном подходе, заключающемся в разработке типовой модели электронного обучения, основанной на едином подходе к структурированию контента учебных модулей. Обязательным компонентом таких модулей должен быть типовой набор элементарных объектов и связей между ними, позволяющих реализовать наряду с содержательной частью изучаемой дисциплины вышеупомянутые функции воспитания, развития и социализации.

В качестве инструментария построения этой модели предлагается использовать технологию системного анализа на типовых процедурах и компонентах, представленную автором в опубликованных ранее работах [Рыбак, 2018; Рыбак, 2023]

Достаточный опыт применения такой технологий накоплен в Дальневосточном юридическом институте МВД России имени В.А. Шилова в преподавании дисциплин «Системный анализ в диссертационном исследовании» и «Информационные технологии в науке и образовании».

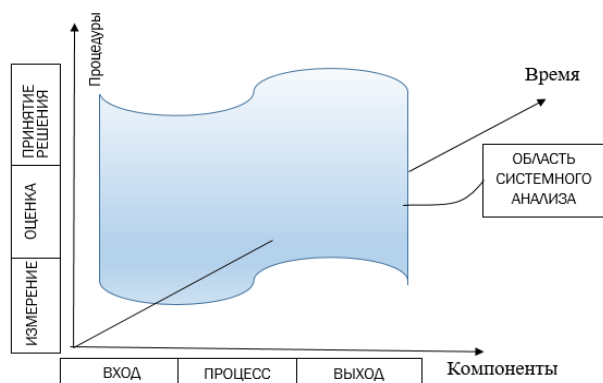


Рис 1. Координаты системного анализа

В основе обозначенной технологии лежит логика применения человеком обязательных и последовательных процедур целенаправленной деятельности: измерение – оценка – принятие решения и постоянных атрибутов этой деятельности: вход – процесс – выход.

Под «измерением» понимается процедура получения набора параметров, достаточных для описания объекта (дисциплины, курса), позволяющая использовать его для других аналогичных объектов.

Под «оценкой» понимается процедура анализа и выбора альтернативы на основе сравнения параметров объекта с признаками его развития, ретроспективы или состояния аналогичных параметров смежных дисциплин.

Под «принятием решения» понимается процедура утверждения альтернативы, выбранной в результате оценки на основе синтеза возможных решений.

Атрибуты – «вход», «процесс», «выход» позволяет моделировать – отвечают на вопросы «из чего?», «как?», и «что надо получить?».

Координата «время» позволяет моделировать развитие объекта во времени.

На основании типовых процедур, компонентов и оси времени формируется система координат, в рамках которой решается задача моделирования и построения нового объекта: процесса исследования, учебного модуля или дисциплины (рис.1).

Например, необходимо разработать структуру нового курса для асинхронного обучения. Содержание курса может иметь различную структуру или модель изложения. Это может быть линейная структура, когда отдельные части учебного материала представляют собой непрерывную последовательность звеньев курса. Можно применить концентрическую структуру изложения, предполагающую периодическое возвращение к изучаемым знаниям. Выбор модели в первую очередь зависит от стартовых позиций обучаемых в рамках изучаемой дисциплины и особенностей курса.

В условиях нашей задачи (разработка модуля электронного обучения) наибольший интерес представляет спиральная структура изложения учебного материала, при которой обучаемый, на основе представленной проблемы предметной области, постепенно расширяет и углубляет круг связанных с ней задач и знаний. В этом случае появляется возможность привнести элементы творчества и учета индивидуальных качеств обучаемого в процесс обучения. Для этого в изложении учебного материала должен делаться акцент на позиционировании обучаемого в рамках обозначенной проблемы, на формирование его позитивного отношения к необходимости и методике ее разрешения, что в свою очередь создает мотивацию обучаемого на изучение материалов курса. При этом следует формировать учебный материал таким образом, чтобы основная (назовем ее базовой) проблема не терялась из поля зрения обучаемого и мотивировала его на более глубокое ее изучение.

Результаты исследования

Представленная логика может быть эффективно реализована в модели курса электронного обучения на базе типовых процедур системного анализа (рис.2).

В соответствии с типовыми координатами системного анализа (рис.1) модель формируется по трем компонентам: ВХОД, ПРОЦЕСС, ВЫХОД. Каждый компонент включает набор обязательных элементарных объектов (далее ЭО), решающих строго определенную задачу: от выбора и формулирования базовой проблемы, вокруг которой формируется содержательная часть курса (ЭО 1.1) до перспектив развития курса и его влияния на общество (ЭО 3.2.). При этом, содержательная часть дисциплины раскрывается в основном в рамках компонента ПРОЦЕСС, материал для решения задач воспитания, развития и социализации обучаемого размещается большей частью в компонентах ВХОД и ВЫХОД.

Рассмотрим кратко задачи каждого компонента модели.

Элементарный объект 1.1. Здесь формируется в соответствии с выбранной спиральной структурой изложения материала объективно существующая «логическая воронка» изучаемой дисциплины: проблема – задача – объект изучения – предмет изучения. Для этого на уровне проблемы и задачи выявляются противоречия, лежащие в их основе, что дает возможность обосновать значимость и актуальность объекта и предмета изучения для современного общества.

Результатом работы по обозначенным направлениям объекта 1.1 должна стать объективно выстроенная, наполненная содержанием логическая структура: проблема – задача – объект изучения – предмет изучения.

Элементарный объект 1.2. решает задачу анализа существующего понятийного аппарата выбранного объекта (дисциплины, курса) с целью определения его основных задач и методов их решения. При этом в соответствии с принципами системного подхода исследованию подвергаются не столько история возникновения и содержание основных понятий предметной области дисциплины, сколько механизм и динамика

связей между ними. Следовательно, при исследовании понятийного аппарата необходимо уделять внимание определению типа связи. Рекурсивная связь характеризуется однозначностью причинно-следственного механизма и требует особой точности в формулировании понятий. Синергетические связи не требуют такой однозначности, но при наличии некоторого набора условий необходимо предусмотреть эмерджентный результат. В то же время при планировании внедрения современных методов следует помнить о возможности циклических связей и их влиянии на эффективность результатов их внедрения. Результатом исследования связей понятийного аппарата является формулирование основных задач объекта изучения для дальнейшего развития в условиях цифровизации информационной среды.

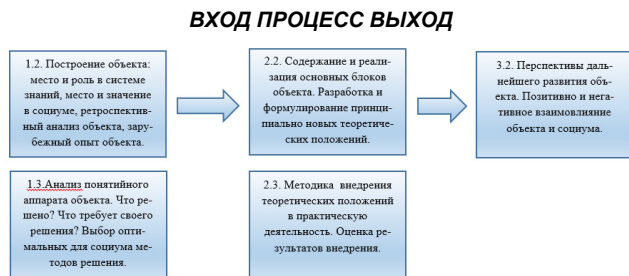


Рис. 2. Модель курса электронного обучения на базе типовых процедур системного анализа

Элементарный объект 1.3. предусматривает всесторонний анализ методов решения задач, выявленных при анализе понятийного аппарата (в рамках ЭО 1.2).

Анализ методов решения предлагается проводить по трем направлениям:

- ретроспективное. Здесь следует провести исследование методов решения обозначенной или подобной ей задач в историческом аспекте. Важным элементом при этом является необходимость фиксации как положительных результатов, так и отрицательных моментов, получаемых в результате их применения;
- изучение смежных областей знаний;
- анализ зарубежной научной литературы.

Речь, прежде всего, здесь может идти о ретроспективном исследовании объекта и об анализе существующих методов решения того, что требует своего решения по выбранному объекту за рубежом и в смежных областях знаний. Здесь следует обратить внимание на следующие вопросы: что можно использовать и в какой мере, что надо развить или разработать?

Отсюда вытекает и типизация постановки задач дисциплины, включающая ограничение части объективной проблемы (ЭО 1.1), выявление необходимого приращения знания по отношению к существующему (ЭО 1.2), и возможному использованию результатов из ретроспективы, смежных областей знаний или зарубежья (ЭО 1.3.).

Такая компоновка материала по элементарным объектам ВХОДА позволяет эффективно воспользоваться основными достоинствами спиральной структуры изложения материала: привести элементы творчества и учета готовности обучаться в познавательный процесс, осознать основную проблему предметной области и себя в ней, сформировать позитивное отношение к необходимости и методике ее разрешения, обеспечив возможность мотивации обучаемого к изучению дисциплины.

Для закрепления задачи социализации в обозначенных элементарных объектах будет не лишним разместить материал, раскрывающий социальные нормы и культурные ценности российского общества для воспитания личностных качеств и формирования взглядов и убеждений обучаемого.

Компонент ПРОЦЕСС предназначен для размещения содержательной части дисциплины и состоит из трех элементарных объектов.

В элементарном объекте 2.1. излагаются концептуальные основы дисциплины. Здесь может быть сформирована принципиальная структура дисциплины, включающая необходимые ее составляющие, прежде всего объективную и субъективную стороны объекта и связи между ними. Концепция должна отражать одномасштабность элементов объекта и его методов с возможной технологией их реализации.

Элементарный объект 2.2. отражает логическую структуру и содержание основных теоретических положений дисциплины, учитывающих влияния всех факторов (как положительных так и отрицательных), указанных в концепции, а также может включать разработку и формулирование принципиально новых теоретических положений. Это может быть обоснование, формулирование новых понятий, статей УК, УПК, АК, и т.п.

Обратная связь от элементарного объекта 2.2. к компоненту ВХОД должна убедительно доказать:

- наличие нового по отношению к уже известному, изложенному в элементарных объектах ВХОДА»
- возможности этого нового в решении основных задач базовой проблемы.

Элементарный объект 2.3. может включать схемы, методики, алгоритмы, т.е. все то, что должно обеспечить переход от теории к практике. В рамках юридической тематики это могут быть комментарии к применению тех или иных постулатов, статей УК, УПК, АК в практической деятельности.

Компонент ВЫХОД предназначен для отражения особенностей цифровизации изучаемой предметной области и перспектив ее развития. Состоит из двух элементарных объектов.

Элементарный объект 3.1. Особенности цифровизации изучаемой предметной области.

Центральной задачей этого элементарного объекта является развернутая характеристика основных инноваций, которые получит изучаемая предметная область на базе применения облачных технологий, блокчейна, больших данных, искусственного интеллекта. При этом нельзя забывать о необходимости следовать выбранной спиральной структуре изложения материала: обратная связь от элементарного объекта 3.1. к компоненту ВХОД должна показать вклад, воздействие обозначенных технологий на решение задач базовой проблемы дисциплины.

Элементарный объект 3.2. предусматривает оценку перспективы развития применения полученных результатов для расширения и углубления концепции 2.1. Задачей этого элементарного объекта является подтверждение актуальности объекта в будущем и правильности применяемой концепции ее развития. Следует оценить позитивное и негативное влияние социума на развитие объекта и объекта на развитие социума.

Заключение

Таким образом представленная модель дает возможность не только системно построить содержательную часть изучаемой дисциплины, но и в значительной степени восполнить мотивационные функции преподавателя, функции воспитания и социализации обучаемого.

Рассмотренная модель может быть полезна не только при построении курса дисциплины для электронного обучения, но и в любом творческом процессе проведения исследований на всех этапах от постановки задачи до ее завершения.

Еще одним важным следствием применения модели является возможность разумного распределения времени обучаемым для познания всех необходимых составляющих курса в зависимости от эмоционального настроя и своих стартовых позиций: нацеленность либо на восприятие, хранение и воспроизведение полученной информации, либо на создание системы собственных знаний.

В этом направлении модель может хорошо работать с адаптивными системами на базе искусственного интеллекта, позволяя создать индивидуальные образовательные маршруты на основе когнитивных особенностей обучаемого.

Литература

1. Вартанова Е.Л., Вyrковский А.В., Максеенко М.И., Смирнов С.С. Индустрия российских медиа: цифровое будущее. М.: МедиаМир, 2017. 160 с
2. Гаирбекова П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 119–127
3. Колесов В.И., Седлецкая Т.В., Латышева Е.О. Соотношение понятий «социализация», «адаптация», «воспитание», «развитие» в современном социуме // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. 2013. №1.
4. Кешелава А.В. и др. Введение в «Цифровую» экономику». М.: ВНИИГеосистем, 2017. 28 с.
5. Корниенко, С. А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы / С. А. Корниенко. // Педагогика: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г).
6. Кудж С. А., Цветков В. Я. Системный подход в диссертационных исследованиях \ Perspectives of Science and Education, 2014, №3(9).
7. Лебедева Т.Н., Григорян К.М. Современные методы и технологии обучения в высшей школе: обзор зарубежного опыта // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 3. №1.
8. Мангер Т.Э. Педагогические основы социализации личности как субъекта социокультурного общества// Вестник Тамбовского государственного университета. 2014. №2.
9. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6.
10. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. №1.
11. Попова О.И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики // Вопросы управления. Управление в образовании. 2018. № 5 (54). С. 158-160.
12. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука, 2002. 275 с.
13. Рыбак А.В. Вопросы оценки деятельности следственных подразделений. Эффективность и мотивация. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Естественные и технические науки». 2020, №8/2. С. 64-69.
14. Рыбак А.В. Системный анализ в диссертационном исследовании. Технология и особенности применения в сфере юридических наук. // Современное педагогическое образование. 2018, №6. С.231-236.
15. Рыбак А.В. Системный анализ в деятельности органов внутренних дел: Научно-практическое пособие //Хабаровск: ДВЮИ МВД России. 2023.
16. Спицнадель, В.Н.. Основы системного анализа: учебное пособие // Санкт-Петербург: «Издательский дом «Бизнес-пресса», 2000.
17. Стабин, И.П. Автоматизированный системный анализ: учебник. //М.: Машиностроение. 1984. 309 с.

System analysis in e-learning

Rybak A.V.

Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article describes the issues of increasing the efficiency of e-learning based on the application of standard procedures and components of system analysis.

The arrangement of the material according to the elementary objects of the model will allow you to bring elements of creativity and consideration of the willingness to learn into the educational process, to understand the main problem of the subject area and yourself in it, and to form a positive attitude towards the necessity and methodology of solving it.

An important consequence of using the model is that students can allocate their time wisely to learn all the necessary components of the course, depending on their emotional state and starting point: whether they are focused on absorbing, storing, and recalling information, or on creating their own knowledge system.

Keywords: e-learning, active learning methods, socialization, motivation, education, system analysis, modeling.

References

1. Vartanova E.L., Vyrkovsky A.V., Makseenko M.I., Smirnov S.S. Russian Media Industry: Digital Future. Moscow: MediaMir, 2017. 160 p.
2. Gairbekova P.I. Actual Problems of Digitalization of Education in Russia // Modern Problems of Science and Education. 2021. No. 2. pp. 119–127
3. Kolesov V.I., Sedletskaia T.V., Latysheva E.O. The Relationship between the Concepts of “Socialization”, “Adaptation”, “Education”, and “Development” in Modern Society // Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. 2013. No. 1.
4. Keshelava A.V. et al. Introduction to the “Digital” Economy. Moscow: VNIIGeosistem, 2017. 28 p.
5. Kornienko, S. A. E-learning as a Means of Implementing an Educational Program / S. A. Kornienko. // Pedagogy: Traditions and Innovations: Proc. of the V International Scientific Conf. (Chelyabinsk, June 2014).
6. Kudzh S. A., Tsvetkov V. Ya. A Systems Approach in Dissertation Research \ Perspectives of Science and Education, 2014, No. 3 (9).
7. Lebedeva T. N., Grigoryan K. M. Modern Methods and Technologies of Teaching in Higher Education: A Review of Foreign Experience // Bulletin of Minin University. 2020. Vol. 3. No. 1.
8. Manger T. E. Pedagogical Foundations of Socialization of an Individual as a Subject of a Sociocultural Society // Bulletin of Tambov State University. 2014. No. 2.
9. Nagaeva I.A. Blended Learning in the Modern Educational Process: Necessity and Possibilities // Domestic and Foreign Pedagogics. 2016. No. 6.
10. Prokhorova M.P., Vaganova O.I. Design and Implementation of an Educational Event in the Professional Training of Future Managers // Bulletin of Minin University. 2019. Vol. 7. No. 1.
11. Popova O.I. Transformation of Higher Education in the Context of the Digital Economy // Management Issues. Management in Education. 2018. No. 5 (54). Pp. 158-160.
12. Romm M.V. Adaptation of the Individual in Society: Theoretical and Methodological Aspect. Novosibirsk: Nauka, 2002. 275 p.
13. Rybak A.V. Evaluation of the activities of investigative units. Efficiency and motivation. // Modern science: current problems of theory and practice. Series "Natural and technical sciences". 2020, No. 8/2. pp. 64-69.
14. Rybak AV Systems analysis in dissertation research. Technology and features of application in the field of legal sciences. // Modern pedagogical education. 2018, No. 6. pp. 231-236.
15. Rybak AV Systems analysis in the activities of internal affairs bodies: Scientific and practical manual // Khabarovsk: Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2023.
16. Spitsnadel, VN Fundamentals of systems analysis: study guide // St. Petersburg: Publishing House "Business Press", 2000.
17. Stabin, IP Automated systems analysis: textbook. //M.: Mechanical Engineering. 1984. 309 p.

Историко-лингвистический комментарий как средство формирования языковой компетенции при обучении русскому языку как иностранному

Рычков Иван Максимович

ассистент кафедры русского языка и лингводидактики Омского государственного педагогического университета

В статье рассматривается методика применения историко-лингвистического комментирования в практике преподавания русского языка как иностранного. Описана методика использования историко-лингвистического комментария при работе над грамматическими категориями (глагольный вид, падежная система), лексикой и фразеологией русского языка. Представлены результаты экспериментального обучения, подтверждающие эффективность предлагаемой методики. Исследование показало, что историко-лингвистический комментарий позволяет иностранным учащимся установить причинно-следственные связи между языковыми явлениями, понять логику грамматической системы русского языка, приобщиться к национальному сознанию носителей языка. Применение данного приема обучения способствует более высокому уровню развития языковой и лингвистической компетенций обучающихся по сравнению с традиционными методами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, диахронический подход, языковая компетенция, историко-лингвистический комментарий.

Введение

Современная методика преподавания русского языка как иностранного характеризуется активным поиском эффективных стратегий, методов и приемов обучения, отвечающих требованиям компетентностного подхода. «Основной стратегической установкой в процессе обучения РКИ в настоящее время является осознанный характер усвоения языковых единиц» [9, с. 62]. Данная установка восходит к классическим идеям отечественной психолингвистики и лингводидактики, разработанным Л.С. Выготским и Л.В. Щербой, которые подчеркивали необходимость сознательного подхода к изучению иностранного языка.

Л.С. Выготский отмечал, что «обучение неродному языку происходит «сверху вниз» – от сознательной работы с языком к употреблению элементов языка и их комбинаций в коммуникативных ситуациях» [1, с. 53]. Л.В. Щерба в своей концепции «активной грамматики» настаивал на описании языка «от семантической стороны», ставя вопрос о том, «как выражается та или иная мысль» [10, с. 86]. Эти теоретические положения легли в основу сознательно-сопоставительного метода обучения иностранным языкам и сохраняют свою актуальность в современной лингводидактике.

Одним из эффективных приемов, способствующих осознанному усвоению языковых явлений, является историко-лингвистический комментарий. Этот прием опирается на принцип историзма – фундаментальный дидактический принцип, позволяющий проследить исторические изменения в современном литературном языке и реализовать идею развития языка [2, с. 49]. Принцип историзма последовательно применялся в работах выдающихся отечественных лингвистов – В.В. Виноградова, который рассматривал современный русский язык в его исторической перспективе [3], и Г.И. Рожковой, внесшей значительный вклад в разработку лингвистических основ методики РКИ.

Несмотря на давнюю традицию использования исторического комментария в преподавании русского языка как родного, в методике РКИ этот прием остается недостаточно разработанным.

Цель исследования – выявить эффективность использования историко-лингвистического комментирования в процессе обучения русскому языку как иностранному с целью формирования устойчивых коммуникативных и компетентностных навыков у иностранных студентов.

Задачи исследования:

1. Определить теоретические основы применения историко-лингвистического комментария в методике РКИ.
2. Обосновать целесообразность использования диахронического подхода при формировании компетенций иностранных студентов.
3. Описать методику применения историко-лингвистического комментария при работе над различными уровнями языковой системы.
4. Представить результаты экспериментального обучения, подтверждающие эффективность предлагаемой методики.

Материалом исследования послужили данные экспериментального обучения, проведенного на базе подготовительного факультета для иностранных граждан ОмГПУ, а также теоретические работы в области исторической грамматики русского языка, функциональной лингвистики и методики преподавания РКИ.

Теоретические основы применения историко-лингвистического комментария в методике РКИ

Принцип историзма представляет собой один из базовых общедидактических принципов, согласно которому любое явление должно рассматриваться в его развитии, становлении и изменении. Применительно к лингводидактике этот принцип означает необходимость рассмотрения языковых фактов не как застывших форм, а как результата длительного исторического развития. В.В. Виноградов последовательно проводил принцип историзма в своих исследованиях, подчеркивая, что «изучение грамматического строя языка без учета лексической его стороны, без учета взаимодействия лексических и грамматических значений невозможно» [3, с. 16]. Это положение особенно значимо для методики РКИ, где необходимо не просто передать учащимся знания о структуре языка, но и помочь им понять логику функционирования языковой системы.

Историзм как методический принцип тесно связан с когнитивным подходом в обучении. Когнитивная лингводидактика ставит своей целью «формирование языкового сознания и метаязыкового сознания, развитие лингвистического мышления» [7, с. 88]. Осознание исторических изменений в языке, понимание причинно-следственных связей между языковыми процессами способствует формированию у учащихся системного взгляда на язык, развитию аналитических способностей.

Важным аспектом применения принципа историзма является его связь с сознательно-сопоставительным методом обучения, разработанным в 1930-е годы на основе работ Л.С. Выготского и Л.В. Щербы. Этот метод предполагает осознание языка от системы до свободной речи, учет родного языка учащихся при объяснении русских явлений. Л.В. Щерба писал: «Ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент на родном языке» [10, с. 56-57]. Диахронический подход дополняет сопоставительный, позволяя учащимся увидеть универсальные закономерности языкового развития и специфические черты русского языка.

Под историко-лингвистическим комментарием мы понимаем «прием обучения русскому языку, основная цель которого – формирование языковой и лингвистической компетенций обучающихся путем организации их деятельности по выявлению диахронии лингвистических фактов, понятий и закономерностей» [2, с. 50]. Применение метода не предполагает систематического освоения истории русского языка, как это делают русскоязычные студенты, получая филологическое образование.

Функции историко-лингвистического комментария в практике РКИ многообразны:

Объяснительная функция. Исторический комментарий позволяет объяснить современные языковые факты через призму их происхождения. Понимание того, как формировалась та или иная категория, помогает учащимся установить причинно-следственные связи между языковыми явлениями. Например, объяснение категории глагольного вида через историю древнерусских временных форм (аорист, имперфект, перфект, плюсквамперфект) дает ключ к пониманию логики видовых оппозиций в современном русском языке [8, с. 78].

Мотивационная функция. Историко-лингвистический комментарий повышает мотивацию учащихся, делая процесс обучения более осмысленным и интересным. Учащиеся начинают видеть язык не как набор произвольных правил, которые нужно заучить, а как закономерно устроенную систему. Это особенно важно при работе с теми языковыми явлениями, которые не имеют аналогов в родном языке учащихся и потому вызывают наибольшие трудности.

Культурологическая функция. Обращение к истории языка неизбежно связано с обращением к истории культуры народа. Особенно ярко это проявляется при работе с фразеологией, где историко-культурный подтекст фразеологизмов раскрывает

особенности национального менталитета [5, с. 82]. Историко-лингвистический комментарий обеспечивает погружение иностранных студентов в русскую культуру и ментальность народа.

Когнитивная функция. Применение историко-лингвистического комментария развивает лингвистическое мышление учащихся, их аналитические способности. Учащиеся учатся сопоставлять языковые факты, выявлять закономерности, прогнозировать языковые изменения. Это способствует формированию метаязыкового сознания – способности рефлексировать над языковыми явлениями, осознанно выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Важным теоретическим вопросом является соотношение синхронного и диахронного аспектов в обучении языку. Традиционное противопоставление синхронии и диахронии, восходящее к Ф. де Соссюру, в современной лингвистике преодолевается. Исследователи отмечают, что «диахрония присутствует в самой синхронии» [6, с. 120], что синхрония не статична, а диахрония не лишена системности. Применительно к обучению языку это означает, что синхронное описание языковой системы не исключает, а предполагает обращение к диахронии в тех случаях, когда это необходимо для более глубокого понимания синхронных фактов.

Н.С. Новикова и И.А. Пугачев разработали синхронно-диахронический подход к изучению категории глагольного вида, который дает иностранцам возможность понять логику видового противопоставления, закономерность выбора той или иной видовой формы и способствует осознанному формированию коммуникативной компетенции на русском языке. Этот подход предполагает, что учащимся дается краткий экскурс в историю глагольных форм с анализом тех значений, которые выражали древние временные формы, и оппозиций, в которые они вступали. С исчезновением аориста и плюсквамперфекта их роль в системе языка перешла к другим формам, что и объясняет многозначность современных видовых форм [8, с. 76].

Синхронно-диахронический подход оказывается особенно продуктивным при работе с иностранными учащимися, владеющими другими европейскими языками. Так, при изучении русского вида носителям английского языка может быть предложено сопоставление: формы несовершенного вида соотносятся с Past Continuous и Past Simple, а формы совершенного вида – с Present Perfect, Past Perfect или Past Simple [8, с. 79]. Такое сопоставление помогает учащимся найти приблизительные аналогии между глагольными формами родного и изучаемого языка, что облегчает усвоение трудной грамматической темы.

Методические аспекты применения историко-лингвистического комментария

Историко-лингвистический комментарий может применяться при работе над различными уровнями языковой системы. Наиболее продуктивными областями его применения являются грамматика, лексика и фразеология.

Грамматика. В области грамматики историко-лингвистический комментарий особенно эффективен при изучении тех категорий, которые не имеют прямых аналогов в родном языке учащихся и потому представляют наибольшую трудность.

Категория глагольного вида. Это одна из наиболее сложных тем в курсе РКИ. Многозначность каждой видовой формы и непонятная логика этой многозначности представляют большую трудность для учащихся. Диахронический подход помогает разобраться в этом хаосе. Учащимся объясняется, что в древнерусском языке существовала развитая система временных форм: аорист выражал единичное завершенное действие в прошлом, имперфект – длительное или повторяющееся действие, перфект – действие, результат которого сохраняется к моменту речи, плюсквамперфект – действие, предшествующее другому действию в прошлом. С упрощением временной системы оппозиции, которые выражались разными временными

формами, стали выражаться видовыми формами. Поэтому глагол совершенного вида может обозначать и однократное, и мгновенное, и законченное, и результативное действия – эти значения унаследованы от разных древних форм.

Падежная система. При изучении падежей историко-лингвистический комментарий помогает объяснить многозначность падежных форм. Например, современные беспредложные конструкции с родительным падежом восходят к разным синтаксическим моделям древнерусского языка, что объясняет разнообразие значений этого падежа.

Лексика и фразеология. Этимологический комментарий необходим для понимания фразеологизмов с устаревшими компонентами. Так, фразеологизм *бить баклуши* непонятен без объяснения, что *баклуша* – это деревянная палка для игры в городки, заготовка для изготовления деревянных изделий. При игре в городки небольшие деревянные палки раскалывались на части – баклуши. Раскалывать дерево на баклуши было легким делом, которое не требовало особого умения, поэтому выражение *бить баклуши* приобрело значение «бездельничать, заниматься пустяками» [5, с. 81].

Лингвострановедческие словари предоставляют не только толкование фразеологизма, но и историко-культурную справку, раскрывающую его происхождение. Такой комментарий делает изучение фразеологии не только более эффективным с точки зрения запоминания, но и более интересным, способствующим пониманию русской культуры.

Историко-лингвистический комментарий особенно важен при работе с текстами классической художественной литературы, где встречаются историзмы и архаизмы. Объяснение устаревших слов через их историю помогает учащимся не только понять текст, но и увидеть динамику развития русского языка.

Методика использования историко-лингвистического комментария

Применение историко-лингвистического комментария в практике РКИ должно основываться на определенных методических принципах и осуществляться поэтапно.

Принцип научности. Историко-лингвистический комментарий должен опираться на достоверные научные данные, отражать современное состояние исторической лингвистики. При этом научная информация должна быть адаптирована к уровню подготовки учащихся, изложена доступным языком.

Принцип сознательности и активности. Историко-лингвистический комментарий не должен сводиться к простому сообщению учащимся исторических сведений. Необходимо организовать самостоятельную мыслительную деятельность учащихся, подвести их к открытию закономерностей через систему вопросов и заданий.

Принцип систематичности. Историко-лингвистический комментарий должен применяться последовательно, при изучении разных тем курса РКИ. Это позволяет формировать у учащихся системное представление об истории русского языка и его современном состоянии.

Принцип доступности. Объем и глубина историко-лингвистического комментария должны соответствовать уровню владения языком и общей подготовке учащихся. На начальном этапе обучения исторический комментарий должен быть минимальным и носить иллюстративный характер. На продвинутом этапе возможно более систематическое и глубокое обращение к истории языка.

Этапы работы с использованием историко-лингвистического комментария:

1. Презентация современного языкового явления. На этом этапе учащиеся знакомятся с изучаемой грамматической категорией, лексической единицей или фразеологизмом в их современном функционировании. Учащиеся наблюдают употребление изучаемого явления в контексте, выполняют упражнения на его узнавание и первичное употребление.

2. Создание проблемной ситуации. Преподаватель обращает внимание учащихся на те особенности изучаемого явления, которые кажутся нелогичными или произвольными.

Например, при изучении глагольного вида ставится вопрос: почему один и тот же глагол совершенного вида может обозначать и однократное, и мгновенное, и законченное действие?

3. Историко-лингвистический экскурс. Преподаватель дает необходимые исторические сведения, объясняющие современное состояние языкового явления. Эти сведения могут быть представлены в форме мини-лекции, но более эффективна беседа, в ходе которой учащиеся сами делают выводы на основе предложенной информации.

4. Установление причинно-следственных связей. Совместно с преподавателем учащиеся устанавливают связи между историческими изменениями и современным состоянием языкового явления. На этом этапе эффективно использование схем, таблиц, сравнительных диаграмм.

5. Закрепление понимания. Учащиеся выполняют упражнения, которые требуют осознанного выбора языковых средств с учетом понимания их исторического развития. Это могут быть упражнения на объяснение употребления той или иной формы, на сопоставление форм с близкими значениями, на перевод с родного языка на русский с комментированием выбора форм.

Приемы и типы заданий:

Для реализации историко-лингвистического комментария могут использоваться различные приемы и типы заданий: сравнительно-исторические таблицы, показывающие развитие языковых форм от древнерусского языка к современному; диахронические схемы, демонстрирующие переход оппозиций из одной сферы (временные формы) в другую (видовые формы); этимологический анализ слов и фразеологизмов; работа с адаптированными фрагментами древнерусских текстов, позволяющая учащимся увидеть исторические формы в контексте; задания на объяснение современных языковых явлений через их историю; сопоставление русских форм с формами родного языка учащихся с привлечением исторических данных; дозирование исторического материала в зависимости от уровня владения языком

Объем и характер историко-лингвистического комментария должны варьироваться в зависимости от уровня владения русским языком.

Элементарный уровень (A1). На этом уровне историко-лингвистический комментарий применяется минимально. Возможны лишь отдельные краткие замечания о происхождении наиболее употребительных слов, если это помогает их запоминанию.

Базовый уровень (A2). На базовом уровне могут даваться отдельные комментарии при изучении трудных грамматических тем. Например, при введении глагольного вида можно кратко объяснить, что в прошлом в русском языке было больше времен, а теперь различия между ними выражаются через вид.

Первый сертификационный уровень (B1). На этом уровне историко-лингвистический комментарий применяется систематически при изучении сложных грамматических категорий и при работе с фразеологией. Учащиеся уже обладают достаточным словарным запасом и грамматическими знаниями для понимания исторических объяснений.

Второй сертификационный уровень (B2) и выше. На продвинутом этапе возможно полноценное применение историко-лингвистического комментария. Учащиеся могут самостоятельно работать с этимологическими и историческими словарями, анализировать исторические изменения в языке, делать выводы о закономерностях языкового развития.

Экспериментальная проверка результативности историко-лингвистического комментария при обучении РКИ показала его высокую педагогическую ценность.

В рамках исследования было организовано специально спланированное экспериментальное обучение с участием иностранных студентов ОмГПУ, владеющих русским языком на уровне B1–B2. Были выделены две сопоставимые по исходному уровню языковой и лингвистической подготовленности

группы: одна выступала в роли основной, другая — экспериментальной.

Занятия в основной группе строились традиционным образом, без систематического включения историко-лингвистического комментария в учебный процесс. В экспериментальной группе, напротив, данный прием целенаправленно и регулярно применялся при работе над различными аспектами языка: лексикой и фразеологией, грамматическими категориями и формами, орфографией, а также при анализе историзмов и архаизмов в произведениях классической художественной литературы.

Для диагностики уровня сформированности языковой и лингвистической компетенций были определены критерии оценивания и проведено тестирование на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Проверочные работы включали задания на понимание значения и особенностей употребления языковых единиц, интерпретацию и объяснение языковых явлений, а также на осознанный выбор языковых средств в разных коммуникативных ситуациях.

Полученные на контрольном этапе данные зафиксировали статистически значимое повышение уровня языковой и лингвистической компетенций именно в экспериментальной группе по сравнению с основной. Доля студентов с высоким уровнем подготовленности в экспериментальной группе возросла на 28%, тогда как в основной группе прирост составил лишь 12%. Число обучающихся с низким уровнем в экспериментальной группе сократилось до 5%, тогда как в основной группе этот показатель удерживался на уровне 18%.

Качественный анализ результатов продемонстрировал, что обучающиеся экспериментальной группы обладают более глубоким пониманием грамматического строя русского языка, умеют объяснять современные языковые факты и закономерности, устанавливать причинно-следственные связи между различными языковыми явлениями. Они проявляют более устойчивый интерес к изучению русского языка и более осознанно подходят к выбору языковых средств в речевой деятельности.

Наблюдения за ходом занятий в экспериментальной группе подтвердили, что историко-лингвистический комментарий способствует развитию аналитического мышления обучающихся и формированию у них системного представления о языке. Студенты начинают воспринимать язык не как случайный набор правил и исключений, а как логически организованную, внутренне упорядоченную систему, развивающуюся по определённым законам. Осознание этой системности делает процесс овладения русским языком более осмысленным и усиливает учебную мотивацию.

Заключение

1. Историко-лингвистический комментарий можно рассматривать как результативный методический инструмент в обучении русскому языку как иностранному, ориентированный на развитие языковой и лингвистической компетенций.

2. Концепция «активной грамматики» Л.В. Щербы [11] и идеи Л.С. Выготского [4] о сознательном характере изучения неродного языка подтверждают теоретическую значимость данной методики. Диахронический подход органично сочетается с сознательно-сопоставительным методом, позволяя учащимся понять как универсальные закономерности языкового развития, так и специфические черты русского языка.

3. Историко-лингвистический комментарий выполняет множество функций в процессе обучения: объяснительную (установление причинно-следственных связей между языковыми явлениями), мотивационную (повышение интереса к изучению языка), культурологическую (приобщение к национальному сознанию носителей языка) и когнитивную (развитие лингвистического мышления). Эти функции взаимосвязаны и дополняют друг друга.

4. Наиболее продуктивными областями применения историко-лингвистического комментария являются грамматика

(особенно категория глагольного вида и падежная система), лексика и фразеология. Диахронический подход помогает объяснить те языковые явления, которые вызывают наибольшие трудности у иностранных учащихся и не имеют прямых аналогов в их родном языке.

5. Применение историко-лингвистического комментария должно основываться на принципах научности, сознательности и активности, систематичности и доступности. Объем и характер исторического комментария варьируются в зависимости от уровня владения языком: от минимального на элементарном уровне до систематического на продвинутом этапе обучения.

6. Результаты экспериментального обучения подтвердили гипотезу о том, что при применении историко-лингвистического комментирования в процессе обучения РКИ можно ожидать более высокий уровень развития языковой и лингвистической компетенций обучающихся по сравнению с традиционными методами. Статистически значимые различия между экспериментальной и основной группами свидетельствуют об эффективности предложенной методики.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных методических рекомендаций в практике преподавания русского языка как иностранного. Историко-лингвистический комментарий может быть интегрирован в существующие курсы РКИ, применяться при разработке учебных пособий и электронных образовательных ресурсов. Особую актуальность этот прием приобретает в контексте современных тенденций развития методики РКИ, связанных с цифровизацией образования, внедрением когнитивных технологий обучения и реализацией компетентностного подхода.

Литература

1. Барановская Т. А. Особенности изучения иностранного языка. — М.: Современные наукоемкие технологии, 2011. — № 1. — С. 53-55.
2. Бокатина Ю. И. Историко-лингвистическое комментирование в методике обучения русскому языку как иностранному: практический аспект. — М.: Современные проблемы науки и образования, 2025. — № 2. — С. 48-52.
3. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. — М.: Высшая школа, 1986. — 640 с.
4. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 432 с.
5. Лукьянова, И. В. Фразеологические единицы в практике обучения РКИ. — М.: Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2019. — № 2. — С. 80-84.
6. Любезнова Н. В. Выходцева И. С. Синхроническое и диахроническое изучение языка. — М.: Культура и цивилизация, 2021. — Т. 11, № 2-1. — С. 117-125.
7. Макарова В. Ю. Когнитивный подход в обучении русскому языку (на примере лингвистического анализа поэтического текста). — СПб: Мир русского слова, 2021. — № 2. — С. 88-97.
8. Новикова Н. С., Пугачев И. А. Синхронно-диахронический подход при формировании коммуникативной компетенции на иностранном языке (на примере категории глагольного вида). — М.: Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2010. — № 3. — С. 75-81.
9. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: МАДИ, 2015. — 132 с.
10. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. — М.; Л: Госиздат, 1947. — 96 с.
11. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 428 с.

Historical and linguistic commentary as a means of language competence formation in teaching russian as a foreign language
Rychkov I.M.
Omsk State Pedagogical University

The article discusses the methodology of applying historical and linguistic commentary in the practice of teaching Russian as a foreign language. The method of using historical and linguistic commentary when working on grammatical categories (verb aspect, case system), vocabulary and phraseology of the Russian language is described. The results of experimental training confirming the effectiveness of the proposed methodology are presented. The study showed that historical and linguistic commentary allows foreign students to establish cause-and-effect relationships between linguistic phenomena, understand the logic of the grammatical system of the Russian language, and join the national consciousness of native speakers. The use of this teaching method contributes to a higher level of development of linguistic and linguistic competencies of students in comparison with traditional methods.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, diachronic approach, language competence, historical and linguistic commentary.

References

1. Baranovskaya T. A. Features of studying a foreign language. Moscow: Modern Science-Intensive Technologies, 2011. – № 1. – P. 53-55.
2. Bokatina Y. I. Historical and linguistic commenting in the methodology of teaching Russian as a foreign language: practical aspect. Moscow: Modern Problems of Science and Education, 2025. – № 2. – P. 48-52.
3. Vinogradov V. V. Russian language: Grammatical doctrine of the word. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1986. – 640 p.
4. Vygotsky L. S. Lectures on Psychology. Thinking and speech. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. – 432 p.
5. Lukyanova, I. V. Phraseological units in the practice of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities, 2019. – № 2. – P. 80-84.
6. Lyubeznova N. V., Vykhodtseva I. S. Synchronic and diachronic study of the language. – Moscow: Culture and Civilization, 2021. – T. 11, No 2-1. – P. 117-125.
7. Makarova V. Y. Cognitive approach in teaching Russian (on the example of linguistic analysis of the poetic text). – St. Petersburg: World of the Russian Word, 2021. – № 2. – P. 88-97.
8. Novikova N. S., Pugachev I. A. Synchronous-diachronic approach in the formation of communicative competence in a foreign language (on the example of the verbal category). – Moscow: Bulletin of the Russian University of Peoples' Friendship. Series: Issues of Education: Languages and Specialty, 2010. – № 3. – P. 75-81.
9. Chesnokova M. P. Methods of teaching Russian as a foreign language. – Moscow, MADI Publ., 2015. – 132 p.
10. Shcherba L. V. Teaching foreign languages in secondary school. Moscow; Leningrad, Gosizdat Publ., 1947. – 96 p.
11. Shcherba L. V. Language system and speech activity. Leningrad, Nauka Publ., 1974. – 428 p.

Проблемы и перспективы обучения иконописи в вузах

Сторчак Иван Иванович

Кандидат педагогических наук, КубГУ, petrovskivan120@gmail.com

Статья посвящена проблемам и перспективам обучения иконописи в российских университетах художественного профиля. Актуальность определяется ростом спроса на профессиональных иконописцев при одновременной фрагментации образовательных практик. Новизна состоит в сопоставлении педагогических решений светских художественных школ с требованиями церковной традиции и в анализе действующих учебных программ вузов. В работе описаны типовые модели построения курса: ввод в богословско-символический язык образа, освоение канона, техника темперной живописи, позолота, копирование и проектная практика. Изучены публикации по методике преподавания и терминологии региональных иконописных школ, материалы о теологическом образовании, рабочие программы дисциплин по иконографии и иконописи. Особое внимание уделено противоречию между академической школой рисунка и каноническими принципами изображения, влияющему на структуру занятий и критерии оценки. Цель работы — определить проблемы организации вузовского курса и сформулировать практико-ориентированные рекомендации для учебных подразделений. Статья адресована преподавателям, методистам и администраторам образовательных программ.

Ключевые слова: иконопись, художественное образование, высшая школа, методика преподавания, иконография, канон, темперная живопись, церковное искусство, учебная программа, профессиональные компетенции.

Введение

Актуальность темы задаётся тем, что подготовка иконописца в вузе требует одновременного владения академическими художественными технологиями и понимания канонико-богословской природы образа; при этом образовательные практики в разных учебных центрах разобщены, а критерии результата нередко описываются неравномерно.

Цель исследования — выявить проблемы организации обучения иконописи в вузах и обозначить перспективные направления развития учебных курсов и модулей.

Задачи исследования:

1. описать, какие противоречия возникают при сопряжении академической школы рисунка и живописи с каноническими принципами иконного изображения;
2. проанализировать, как содержание дисциплин по иконописи и иконографии фиксируется в рабочих программах вузовских курсов;
3. сформулировать предложения по обновлению учебного проектирования (структура модуля, логика практики, критерии оценивания, кадровые и организационные решения).

Научная новизна связана с аналитическим сопоставлением методических публикаций и материалов учебного проектирования, что позволяет перейти от описаний отдельных практик к проектным решениям для вузовского курса.

Материалы и методы

Материальную базу исследования составили источники, отобранные для реконструкции актуальных методических и организационных линий: Д.О. Антипина [1] предложила структуру и цели дисциплины по иконографии православной монументальной живописи, что использовано для выделения тематических блоков и планируемых результатов; А.А. Губарева [2] рассмотрела иконный образ в плоскости духовно-эстетического диалога, что применено при описании смыслового компонента подготовки; Н.Г. Квливидзе [3] зафиксировала содержание курса по христианской иконографии, что использовано при анализе тематического ядра теоретической части; К.В. Кофанова [4] обозначила методические трудности подготовки иконописцев в светском художественном обучении, что легло в основу анализа противоречий практики; И.Н. Краснова [5] разработала аргументацию по использованию термина «школа» применительно к региональной иконописи, что применено при постановке задачи регионализации учебного материала; В.Ф. Максимович, Л.М. Ванюшкина, С.А. Тихомиров, О.В. Федотова [6] описали организационную модель подготовки в сфере традиционных художественных промыслов, что использовано при выделении институциональных решений; А.Б. Мурзина [7] проанализировала практики теологического образования и просвещения, что применено при обосновании междисциплинарной связки «искусство — теология»; А.В. Сулоев [8] уточнил терминологию «иконописной школы» на примере Костромы, что использовано для разработки принципов отбора региональных кейсов; И.В. Тарасова [9] зафиксировала содержание курса по основам христианской иконографии, что использовано при сопоставлении модулей и учебных результатов; Ю.И. Уколова [10] представила учебно-методический материал по выпускной квалификационной работе в профиле лавковой миниатюры, связанной с мстёрской иконописью, что применено для анализа требований к итоговому продукту подготовки.

Методы исследования: анализ научных и учебно-методических публикаций; сравнительно-сопоставительный анализ учебных программ; терминологический анализ; структурирование проблемного поля по логике «содержание — организация практики — оценивание результата».

Результаты

Проблемное поле обучения иконописи в вузах

В методической литературе фиксируется ситуация, при которой обучение иконописи в светской художественной подготовке нередко утрачивает опору на богословско-нравственную составляющую и смещается к ремесленной технологизации; параллельно описывается напряжение между академической школой рисунка и требованиями иконного изображения, особенно при работе с перспективой и геометрическими построениями [4].

Из такого положения вытекает первый результат: при проектировании вузовского курса требуется явное разведение двух линий подготовки — академической (рисунок, живопись, композиция как универсальные средства) и канонической (иконографический извод, богословская семантика, литургическая функция образа), с последующим их сопряжением в практических заданиях. В противном случае учебная траектория распадается: часть студентов закрепляет академические навыки без входа в канон, часть воспроизводит канонические схемы без устойчивой живописной культуры письма.

Во второй группе результатов выделяется проблема критериев оценивания. Типичная академическая оценка строится вокруг натурности, пластической убедительности и композиционной «правдоподобности». Для иконописи такой набор критериев требует коррекции: решающим становится соответствие иконографическому типу, смысловая читабельность, дисциплина линии, цветовой строй, технологическая корректность темперного письма и позолоты. Следовательно, оценочные листы и рубрикаторы в вузовской дисциплине нуждаются в перестройке: часть критериев переносится из академического измерения, часть формируется вокруг канона и технологии.

Учебные программы как индикатор структуры подготовки

Анализ рабочих программ показывает, что многие вузы описывают обучение через связку «история становления — теоретические основания — практические навыки». Так, в программе курса «Основы иконописи» зафиксирована цель, ориентированная на изучение истории и теории иконописи и освоение практических навыков письма [3].

Результат анализа программного корпуса состоит в следующем: теоретическая часть часто формулируется достаточно широко, а практическая часть нуждается в более жёсткой поэтапности. Для устойчивого результата требуется последовательность:

- 1) копирование в заданной технике как технологический тренажёр,
- 2) разбор иконографического извода и композиционной схемы,
- 3) письмо фрагментов (лик, руки, одежда) в технологической логике слоя,
- 4) сборка целого и работа с надписями,
- 5) итоговая работа с документированием технологии и самоаналитическим отчётом.

Такую поэтапность легче встраивать в модульную структуру семестра, чем в «единый практикум» без внутренних ступеней.

В программах по иконографии просматривается тенденция к междисциплинарной разметке материала (история искусства, богословие образа, типология сюжетов). Примером служит фиксация курса по христианской иконографии в вузовских рабочих материалах [3; 9], что позволяет трактовать иконографию не как вспомогательный блок, а как теоретический каркас практики письма: студент сначала учится «читать» образ, затем воспроизводит его технологически.

Региональные «школы» как ресурс отбора учебных кейсов

Публикации по терминологии региональных иконописных школ показывают, что само понятие «школа» требует строгого употребления: исследователи предлагают опираться на совокупность признаков — устойчивые приемы письма, локальные

иконографические предпочтения, мастерские традиции и преемственность [5; 8].

Из этого следует прикладной результат для вузов: региональный материал целесообразно вводить не в форме обзорной «истории школ», а в формате кейсов, где каждый кейс связывает:

- а) историко-культурную ситуацию региона,
- б) набор визуально-технологических маркеров письма,
- в) учебное упражнение, которое воспроизводит маркеры в контролируемых условиях.

Такая логика позволяет уйти от декоративной «этнографии» темы и получить дидактически управляемый результат: студент освоит конкретный набор приемов, а преподаватель получит ясный критерий проверки.

Междисциплинарная связка «искусство — теология» в условиях университета

Материалы по теологическому образованию подчёркивают значимость просветительской компоненты и институциональных форм, обеспечивающих устойчивое присутствие теологического знания в образовательной среде [7].

В приложении к подготовке иконописца в вузе данный вывод переводится в практическое проектирование: теологический блок требуется оформлять не как «внешний» курс для общего развития, а как интегрированный модуль, обслуживающий решения практики письма (богословие образа, смысл и символика цвета, основы литургической традиции, чтение надписей и сюжетов). При такой сборке студенты получают инструмент интерпретации, а не набор сведений, оторванных от мастерской.

Институциональные модели: мастерская, практика, итоговый продукт

Для профиля традиционных художественных промыслов в научных публикациях описана модель, где подготовка организуется через мастерские, практико-ориентированный режим и проектную дисциплину [6].

Перенос данной логики на обучение иконописи даёт ещё один результат: вузовская программа требует устойчивой материально-технологической среды (мастерская темперной живописи, участок для левкаса и грунтов, оборудование для позолоты, режим хранения материалов) и календаря практики, где задания распределены от технологического минимума к композиционно сложным работам. Финальный блок подготовки рационально выводить в выпускной продукт, где прописаны требования к оформлению результата и аналитическому сопровождению работы; подобная логика опирается на учебно-методические материалы, ориентированные на выпускную квалификационную работу в художественных профилях, сопряжённых с иконописной традицией.

Обсуждение

Развитие обучения иконописи в вузах упирается в три узла: кадровый, программный и организационно-технологический. Кадровый узел связан с тем, что преподавательский состав часто формируется либо из академических живописцев без глубокой церковной подготовки, либо из практикующих мастеров, чья педагогическая компетентность опирается на мастерскую передачу навыка, а не на университетскую дидактику. Снятие противоречия требует не «универсального» преподавателя, а связки преподавателей: художник-практик ведёт технологию письма и мастерскую дисциплину, исследователь церковного искусства отвечает за иконографию и историю традиции, теолог или специалист по богословию образа связывает смысловые решения с практикой.

Программный узел проявляется в разрыве между заявленными целями и реальной структурой заданий. В ряде программ присутствуют широкие формулировки, при которых студент получает право на свободную интерпретацию, не совместимую с учебным освоением канона. Выход лежит в поэтапном проектировании: копирование как база, затем вариативность в пределах извода, затем самостоятельный проект при наличии

проверяемого технологического дневника. Внутри такой схемы вариативность разворачивается в области выбора школы, письма, колорита, но не в области разрушения канонической основы.

Организационно-технологический узел относится к мастерской инфраструктуре. Университетский курс иконописи без устойчивого доступа к материалам и режимам работы превращается в «теоретическое знакомство» с практикой. Для технологической дисциплины требуются стандартизированные циклы подготовки доски, левкас, шлифовка, построение рисунка, подмалёвок, лессировки, прописи, ассист, покрытие, документирование этапов. При нехватке времени и ресурса часть операций логично выносить в учебные практики и интенсивы, а проверку результата связывать с фиксацией этапов в портфолио.

Перспективы связаны с развитием модульных программ, где иконопись осваивается не как единый «курс на семестр», а как траектория из взаимосвязанных модулей: иконография, технология темпера, композиция канонического изображения, реставрационно-копийная практика, проектирование иконного комплекса. Для устойчивости траектории требуется единая система критериев оценивания, понятная студенту и преподавателю, и сетевое взаимодействие с мастерскими, музеями церковного искусства, реставрационными подразделениями и епархиальными структурами.

Заключение

1. Сопряжение академической школы и канона порождает методическое напряжение, поэтому учебное проектирование требует разведения академической и канонической линий подготовки с их последующим сопряжением в заданиях и критериях оценивания.

2. Рабочие программы дисциплин по иконописи и иконографии задают общий каркас «история — теория — практика», при этом практическая часть нуждается в ступенчатой структуре упражнений, технологическом дневнике и рубриках оценки, ориентированных на канон и технологию письма.

3. Региональные иконописные школы целесообразно вводить через кейсы, связывающие традицию с конкретными технологическими маркерами и учебным упражнением; междисциплинарная связка «искусство — теология» требует интегрированного модуля, работающего на решения мастерской практики.

Литература

1. Антипина Д.О. Иконография православной монументальной живописи: рабочая программа дисциплины. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2024. URL: https://sutd.ru/upload/54.05.02_idi_hgcig_rpd_Ikon_pravosl_monum_zhiv.pdf (дата обращения: 27.12.2025).

2. Губарева А.А. Икона в рамках духовно-эстетического диалога России и Запада: дискурс и терминология // Вестник Санкт-Петербургской духовной академии. 2021. № 3 (50). С. 24–37. DOI: 10.47132/2541-9587_2021_3_24.

3. Квливидзе Н.Г. Христианская иконография: рабочая программа дисциплины. М.: РГГУ, 2021. URL: <https://mpda.ru/sveden/files/002320.pdf> (дата обращения: 26.12.2025).

4. Кофанова К.В. О вопросе методики преподавания иконописи // NA-JOURNAL.RU. 2024. № 1 (педагогика). URL: <https://na-journal.ru/1-2024-pedagogika/7957-o-voprose-metodiki-prepodavaniya-ikonopisi> (дата обращения: 24.12.2025).

5. Краснова И.Н. Применение термина «школа» к иконописи Слобожанщины // Журнал Института наследия. 2025. № 2 (41). DOI 10.34685/NI.2025.24.56.006.

6. Максимович В.Ф., Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А., Федотова О.В. Высшая школа народных искусств (академия) — инновационный центр развития высшего образования в тра-

диционных художественных промыслах, формирования патриотизма и гражданского самосознания средствами традиционных художественных промыслов России // Традиционное прикладное искусство и образование. 2023. № 1 (44). С. 26–55. DOI: 10.24412/2619-1504-2023-1-24-52.

7. Мурзина А.Б. Теологическое образование и теологическое просвещение: региональный опыт // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 11–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-32.

8. Сулоев А.В. Понятие «костромская школа иконописи»: постановка проблемы // Искусство Евразии. 2023. № 1 (28). С. 22–29. DOI: 10.46748/ARTEURAS.2023.01.002

9. Тарасова И.В. Основы христианской иконографии: рабочая программа дисциплины. М.: ПСТГУ, 2024. URL: https://pstgu.ru/vikon/sveden/files/rid/B1.O.14_Osnovy_xristianskoi_ikonografii_2025_bak.pdf (дата обращения: 27.12.2025).

10. Уколова Ю.И. Подготовка выпускной квалификационной работы: учебное пособие для студентов направления 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» (профиль лаковой миниатюрной живописи). 2024. 236 с.

Problems and prospects of teaching icon painting at universities Storchak I.I.

KubSU

This article examines the challenges and prospects of teaching icon painting at Russian art universities. Its relevance stems from the growing demand for professional icon painters and the fragmentation of educational practices. Its novelty lies in its comparison of the pedagogical approaches of secular art schools with the requirements of church tradition and its analysis of current university curricula. The paper describes typical course models: an introduction to the theological and symbolic language of imagery, mastery of the canon, tempera painting techniques, gilding, copying, and project-based practice. Publications on the teaching methods and terminology of regional icon painting schools, materials on theological education, and curricula for courses in iconography and icon painting are reviewed. Particular attention is paid to the contradiction between the academic school of drawing and canonical principles of imagery, which influences the structure of lessons and assessment criteria. The purpose of this paper is to identify challenges in organizing university courses and formulate practice-oriented recommendations for academic departments. The article is intended for teachers, methodologists, and administrators of educational programs.

Keywords: icon painting, art education, higher education, teaching methods, iconography, canon, tempera painting, church art, curriculum, professional competencies.

References

- Antipina, D.O. Iconography of Orthodox Monumental Painting: A Curriculum for the Course. SPb.: Saint Petersburg State University of Industrial Technology and Design, 2024. Available at: https://sutd.ru/upload/54.05.02_idi_hgcig_rpd_Ikon_pravosl_monum_zhiv.pdf (Accessed: 27.12.2025).
- Gubareva, A.A. The Icon in the Framework of the Spiritual and Aesthetic Dialogue between Russia and the West: Discourse and Terminology // Bulletin of the Saint Petersburg Theological Academy. 2021. No. 3 (50). pp. 24–37. DOI: 10.47132/2541-9587_2021_3_24.
- Kvividze, N.G. Christian Iconography: A Curriculum for the Course. Moscow: RSUH, 2021. URL: <https://mpda.ru/sveden/files/002320.pdf> (date accessed: 26.12.2025).
- Kofanova K.V. On the Question of Methods of Teaching Icon Painting // NA-JOURNAL.RU. 2024. No. 1 (pedagogy). URL: <https://na-journal.ru/1-2024-pedagogika/7957-o-voprose-metodiki-prepodavaniya-ikonopisi> (date accessed: 24.12.2025).
- Krasnova I.N. Application of the Term "School" to Icon Painting of Slobozhanshchina // Journal of the Heritage Institute. 2025. No. 2 (41). DOI 10.34685/NI.2025.24.56.006.
- Maksimovich V.F., Vanyushkina L.M., Tikhomirov S.A., Fedotova O.V. The Higher School of Folk Arts (Academy) — an innovative center for the development of higher education in traditional arts and crafts, the formation of patriotism and civic consciousness by means of traditional arts and crafts of Russia // Traditional Applied Arts and Education. 2023. No. 1 (44). Pp. 26–55. DOI: 10.24412/2619-1504-2023-1-24-52.
- Murzina A.B. Theological Education and Theological Enlightenment: Regional Experience // Education and Science. 2022. Vol. 24. No. 5. Pp. 11–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-32.
- Suloev, A.V. "The Concept of the 'Kostroma School of Icon Painting': Statement of the Problem" // Art of Eurasia. 2023. No. 1 (28). pp. 22–29. DOI: 10.46748/ARTEURAS.2023.01.002
- Tarasova, I.V. "Fundamentals of Christian Iconography: A Curriculum for the Discipline." Moscow: PSTGU, 2024. URL: https://pstgu.ru/vikon/sveden/files/rid/B1.O.14_Osnovy_xristianskoi_ikonografii_2025_bak.pdf (Accessed: 27.12.2025).
- Ukolova, Yu.I. Preparation of a final qualifying work: a teaching aid for students majoring in 54.03.02 "Decorative and Applied Arts and Folk Crafts" (specializing in lacquer miniature painting). 2024. 236 p.

Информальный подход к обучению и его роль в корпоративном образовании

Ядров Константин Павлович

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального дефектологического образования, АНО ВО «РосНОУ», yadrov@inbox.ru

Суренская Наталья Сергеевна

соискатель кафедры педагогического и специального дефектологического образования Гуманитарного института АНО ВО «РосНОУ», surenskaya2015@yandex.ru

Целью данной статьи является рассмотрение информального подхода к обучению и определение его роли в корпоративном образовании.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в том, что в ней на уровне философского осмысления раскрыто содержание категории «информальность» применительно к образовательной практике, раскрыта специфика информального обучения в корпоративном секторе экономики с позиций основных вопросов, стоящих перед современной педагогикой.

Результаты. Полученные результаты могут быть использованы в процессе дальнейшего научного осмысления проблем информального образования.

Методология. Методологическим основанием данной статьи явился философско-педагогический подход, позволивший раскрыть внутреннюю сущность категории «информальность». В качестве методов данного исследования автором использовались: **методика концептуализации рассматриваемого понятия, методика** структурирования ключевых вопросов педагогики: «кого учить?», «чему учить?» и «как учить?»; методика определения **содержательных оснований ответов на данные вопросы в контексте информального образования.**

Вывод. Информальное образование является не только основанием для индивидуального совершенствования, но и стратегическим ресурсом развития человеческого капитала, способствуя формированию компетентного специалиста, способного эффективно действовать в условиях изменений внешней и внутренней среды, неопределенности и высокой конкуренции, являясь гибкой и адаптивной формой обучения, позволяющей личности выбирать темп, содержание и формат образовательного процесса в соответствии с собственными возможностями и потребностями.

Ключевые слова: информальность, образование, философия, корпоративное обучение, основные вопросы, ресурс, человеческий капитал.

Введение.

В настоящее время информальное обучение становится всё более актуальным направлением в области профессионального развития в связи с необходимостью расширения спектра образовательных практик, направленных на профессиональное развитие специалистов. Данное направление формирует новую парадигму корпоративного обучения, расширяя его дидактические возможности с учетом стремительных изменений и технологического прогресса, формирующих принципиально новую парадигму управленческой деятельности и требующую новых подходов к развитию профессиональных компетенций.

Литературный обзор. Работы отечественных авторов в области профессионального обучения и корпоративного обучения, опубликованные в последние годы (Артемьева Е.В. [2], Г.А. Ключарев, Д.В. Диденко, Ю.В. Латов, Н.В. Латова [14], Протасевич А.В. [11], Родиков А.С. [12], Солтовец Е.М. [13], Топчий А. Ю. [15] и др.), позволяют говорить о том, что, являясь структурным элементом корпоративного образования, в отличие от формального образования, информальное образование дает возможность гибко и оперативно получать новые знания и навыки, необходимые для эффективного управления проектами и командами, реализующими различные строительные проекты.

Таким образом, **целью** данной статьи является рассмотрение информального подхода к обучению и определение его роли в корпоративном образовании.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в том, что в ней на уровне философского осмысления раскрыто содержание категории «информальность» применительно к образовательной практике, раскрыта специфика информального обучения в корпоративном секторе экономики с позиций основных вопросов, стоящих перед современной педагогикой.

Практическая ценность данной статьи состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в процессе дальнейшего научного осмысления проблем информального образования.

Методология. Методологическим основанием данной статьи явился философско-педагогический подход, позволивший раскрыть внутреннюю сущность категории «информальность». В качестве методов данного исследования автором использовались: **методика концептуализации рассматриваемого понятия, методика** структурирования ключевых вопросов педагогики: «кого учить?», «чему учить?» и «как учить?»; методика определения **содержательных оснований ответов на данные вопросы в контексте информального образования.**

Результаты.

Говоря о том, что информальное образование является структурным элементом корпоративного образования, необходимо понимать, что данная форма образовательной деятельности, расширяет возможности дополнительных форм профессиональной переподготовки, формирует новое качество внутрифирменного образовательного пространства, ориентированного на гибкость, индивидуализацию и практическую направленность и расширяет его дидактические возможности, становится важнейшим инструментом развития профессиональных, коммуникативных и управленческих компетенций сотрудников благодаря своей гибкости, практической направленности, высокой степенью адаптации к реальным условиям управленческой деятельности.

В научном осмыслении категория информальности является философской категорией. Философия информальности выступает как концептуальный ответ на кризис формализованных систем знания, характерный для постиндустриального общества. В рамках современного гуманитарного осмысления человеческого бытия информальность рассматривается не как отсутствие структуры, а как альтернативная форма организации познавательного процесса, основанная на интуитивности, контекстуальности и межсубъектности. Такой подход позволяет переосмыслить саму природу знания, его источники и механизмы его трансляции [4].

Информальность имеет социокультурное измерение, в котором она проявляется через неформальные практики обучения, коммуникации и организации. В этом смысле она является реакцией на институциональную закрытость, бюрократизацию образования, стандартизацию мышления. Информальные формы взаимодействия – от цифровых платформ до локальных инициатив – создают пространство для горизонтального обмена знаниями, для самостоятельного конструирования идентичностей, для эмансипации от нормативного давления. Таким образом, информальность не только описывает определенные социальные явления, но и выполняет критическую функцию в отношении устоявшихся форм образовательной деятельности и передачи знания [9].

При этом, как указывает О.А. Береговая, онтологически философия информальности предполагает недетерминированность бытия, в котором субъект не является фиксированной сущностью, а постоянно находится в процессе становления. Такой субъект не усваивает знание как внешний объект, а ищет новую информацию во взаимодействии с другими, в постоянно меняющемся контексте профессиональной деятельности. Это знание не имеет четких границ, оно открыто, динамично и многопланово. В этом состоит его философская ценность: оно не навязывает истину, а приглашает к диалогу, сомнению, поиску [3].

Философия информальности, таким образом, не просто описание альтернативных форм познания, а глубокая рефлексия на условия возможности познания в современном мире. Она подвергает сомнению иерархические модели, предлагает новые формы субъективности и открывает пространство для критического мышления, не ограниченное рамками дисциплинарной логики. В этом смысле информальность – не отрицание философии, а ее обновление – возвращение к живому, открытому, человеческому мышлению, отраженному в неформальных педагогических практиках.

В этой связи понятие информальности в научном дискурсе приобретает все большую актуальность, рассматривается не только как характеристика образовательных или коммуникативных практик, но и как эпистемологическая категория, позволяющая переосмыслить саму природу познания объективной реальности.

Одним из ключевых аспектов информального подхода является обучение «на месте» (on-the-job learning), которое предоставляет сотрудникам возможность осваивать специфические навыки непосредственно в процессе выполнения рабочих задач, обеспечивая тем самым более быстрое и эффективное усвоение знаний. Существенную роль играет обмен опытом в профессиональных сообществах, включая участие в форумах, отраслевых чатах, неформальных встречах, где происходит распространение актуальных кейсов, практик и решений; также самообразование через цифровые ресурсы – вебинары, подкасты, видеоканалы, статьи – способствует постоянному обновлению знаний и знакомству с новыми технологиями и подходами.

При этом следует понимать, что информальное образование не является простой формой внеинституционального обучения; оно является философской позицией, признающей множество путей к знанию, отказывающейся от унифицированных стандартов и открывает пространство для индивидуального развития. В этом смысле оно тяготеет к идеям Д. Дьюи, отмечавшего

опытный характер обучения, и П. Фрейре, который видел образование как акт освобождения, а не как механизм дисциплинирования.

Соответственно вслед за классиками мы можем говорить о том, что образовательный процесс в рамках философии информальности не линейный или иерархический; он является сетевым, открытым, диалогичным, раздвигающим рамки образовательного пространства и создающим условия для включения в образовательную деятельность разнообразных субъектов – независимо от их возраста, социального статуса, уровня подготовки или институциональной принадлежности. Такой подход способствует формированию множественности образовательных траекторий и осознанию ценности индивидуального опыта, превращая учебу в процесс совместного конструирования знаний.

При этом, информальность в философии образования также подвергает сомнению саму идею знания как объекта, подлежащего передаче. Вместо этого она акцентирует внимание на знании как процессе – как происходящем между субъектами, в конкретном контексте, через взаимодействие. Такой подход позволяет переосмыслить роль преподавателя: он перестает быть носителем истины и становится фасилитатором, участником процесса поиска новой информации, развития мышления. Обучаемый, в свою очередь, не пассивный потребитель, а активный участник образовательного процесса, формирующий собственную траекторию обучения.

Философия информальности в образовании также открывает возможности для критической педагогики, которая не только учит, но и ставит под сомнение социальные, культурные и политические условия, в которых происходит обучение. Она позволяет вывести образование за пределы класса, за рамки программы, за пределы института – в пространство жизни, где каждое взаимодействие, каждый опыт, каждый вопрос может стать началом познания. В этом смысле информальность не является угрозой для образования, а его обновлением, возвращением к его гуманистическим истокам [8].

Таким образом, философия информальности не только расширяет горизонты философии образования, но предлагает новую этику обучения – этику открытости, доверия, сотворчества. Она ставит человека в центр образовательного процесса, признавая его способность мыслить, сомневаться, искать и творить знания в собственном ритме, в собственном контексте, в собственной жизни.

При этом, информальность как философский концепт органически интегрируется в теорию неформального образования, формируя его эпистемологическую и онтологическую основу. Неформальное образование, в отличие от формального, не предполагает четко определенных программ, сертификации или институционального контроля. Такой учебный процесс возникает спонтанно в процессе повседневной жизни, социального взаимодействия, личного поиска и рефлексии. Именно информальность, по нашему убеждению, придает неформальному образованию необходимую гибкость, открытость и способность адаптироваться к потребностям конкретного субъекта обучения.

В настоящее время в рамках неформального образования информальность выполняет функцию методологического принципа, что позволяет избежать стандартизации знаний и унификации образовательного опыта. Она предполагает признание множественности образовательных траекторий, где каждый индивид имеет право на свой ритм, стиль и содержание обучения. Такой подход способствует формированию автономного субъекта, способного к самостоятельному мышлению, критической оценке информации и творческому самовыражению [7].

Кроме того, следует обратить внимание и на то, что информальность в неформальном образовании также имеет социальную и культурную значимость. Она позволяет учитывать локальные контексты, индивидуальные жизненные истории, ча-

сто игнорируемые межкультурные особенности в рамках формализованных образовательных систем. Благодаря этому неформальное образование становится инструментом социальной инклюзии, доступности и демократизации знания. Образовательный процесс в таком формате не ограничивается классом или учебным планом – охватывает пространство сообществ, цифровых платформ, практик, активизма и повседневного опыта [5].

Бакиева Д.А. отмечает, что неформальность способствует переосмыслению роли образовательной среды в социальной структуре общественного развития. В неформальном образовании среда не нейтральный фон, а активный участник процесса обучения. Пространство, в котором происходит обучение (физическое, социальное, цифровое) формирует содержание и динамику образовательного взаимодействия, а неформальность позволяет этой среде быть гибкой, открытой к изменениям, чувствительной к потребностям участников образовательной деятельности [2].

Таким образом, неформальность не является периферийным элементом неформального образования, а его сущностной характеристикой, обеспечивая свободу мышления, открытость к опыту, гибкость в выборе форм и средств обучения. В этом смысле неформальность является не только педагогической категорией, но и философской основой образовательного процесса, ориентирующегося на человека как автономного, рефлексивного и творческого субъекта [10].

Данные особенности неформальной образовательной системы способствуют тому, что современное неформальное образование является важным элементом корпоративного образования, все больше признается как ключевой элемент корпоративного обучения, способствующий развитию профессиональных компетенций, адаптивности и инновационного потенциала работников. В отличие от формального обучения, реализуемого через стандартизированные программы, курсы и сертификации, неформальное образование происходит спонтанно, в процессе выполнения профессиональных обязанностей, взаимодействия с коллегами, участия в проектах, обсуждениях, наставничестве и самостоятельном поиске знаний. Именно эта гибкость и естественность делает его очень эффективным в условиях современной корпоративной среды, которая характеризуется быстрыми изменениями, высокой конкуренцией и потребностью в постоянном обновлении навыков.

В корпоративном контексте неформальное образование требует уточнения ключевых вопросов педагогики: «кого учить?», «чему учить?» и «как учить?». Эти вопросы приобретают особую значимость при разработке программ развития управленческих компетенций, ориентированных на практико-ориентированное и адаптивное обучение. Данные вопросы частично рассматриваются в работах таких ученых, как Еременко Е.И. [6], Солтовец Е.М. [13], в которых акцентируется внимание на необходимости индивидуализации образовательных траекторий, учёте профессионального контекста и формировании субъектной позиции обучающегося. Авторы подчёркивают, что эффективное обучение в корпоративной среде должно быть направлено не только на передачу знаний, но и на развитие способности к самоанализу, рефлексии, принятию решений и управлению в условиях неопределённости.

Со своей стороны, опираясь на педагогический опыт профессиональной переподготовки кадров, мы можем утверждать, что внедрение неформального подхода в систему обучения управленцев требует не только методической переориентации, но и глубокой трансформации образовательной среды. Практика показывает, что традиционные формы повышения квалификации, основанные на передаче стандартизированных знаний и формальной аттестации, не обеспечивают устойчивого изменения управленческого поведения и не формируют необходимых компетенций для работы в условиях неопределённости, цифровизации и высокой динамики отраслевых процессов.

В процессе реализации программ переподготовки управленческих кадров в строительной отрасли мы наблюдали, что слушатели, вовлечённые в активные формы обучения – такие как кейс-анализ, фасилитационные сессии, парное наставничество и проектная работа, демонстрируют более высокий уровень вовлечённости, мотивации и способности к переносу полученных знаний в практическую деятельность. Это подтверждает эффективность субъектно-ориентированного подхода, в котором обучающийся выступает не как пассивный потребитель информации, а как активный участник образовательного процесса, способный к самоанализу, рефлексии и принятию решений.

Одним из ключевых вызовов при внедрении неформального подхода является необходимость переосмысления роли преподавателя. В условиях традиционного обучения преподаватель выступает как носитель знаний и контролёр, тогда как в неформальной модели он становится фасилитатором, коучем, партнёром, сопровождающим процесс профессионального роста. Это требует от педагогов не только новых компетенций, но и изменения профессиональной идентичности, готовности к гибкому взаимодействию, эмпатии и способности работать в условиях неопределённости.

Кроме того, важным аспектом является создание образовательной среды, способствующей горизонтальному взаимодействию, обмену опытом и формированию профессиональных сообществ. В рамках наших программ мы внедряли элементы сетевого обучения, в том числе онлайн-группы, цифровые доски, совместные проекты и обратную связь в реальном времени. Это позволяло участникам не только осваивать управленческие инструменты, но и формировать устойчивые связи, развивать культуру сотрудничества и коллективного мышления.

Особое внимание следует уделить механизму диагностики и оценки результатов обучения. В отличие от формального тестирования, неформальный подход предполагает использование многоуровневой оценки: самооценки, экспертной обратной связи, наблюдения за динамикой поведения и анализа реальных управленческих решений. Такой подход позволяет фиксировать не только уровень знаний, но и глубину изменений в профессиональной идентичности, стиле управления и коммуникативных стратегиях.

Также необходимо учитывать, что неформальное обучение требует высокой степени мотивации и ответственности со стороны обучающихся. Поэтому важной задачей становится формирование внутренней мотивации, ориентации на саморазвитие и осознания ценности непрерывного образования. В наших программах мы использовали мотивационные интервью, индивидуальные консультации и рефлексивные задания, направленные на осмысление профессионального пути, выявление зон роста и постановку личных целей.

Наконец, успешная реализация неформального подхода невозможна без институциональной поддержки. Это включает в себя признание результатов неформального обучения в системе корпоративной оценки, включение таких форматов в кадровые стратегии организаций, а также разработку нормативных механизмов, позволяющих учитывать неформальные достижения при аттестации и карьерном продвижении. В этом контексте необходима тесная координация между образовательными учреждениями, работодателями и государственными структурами.

Таким образом, наш педагогический опыт дает возможность четко сформулировать ответы на ключевые вопросы педагогики: «кого учить?», «чему учить?» и «как учить?» (табл. 1).

Данный подход к обучению не нуждается в жесткой институционализации, но, в тоже время, может быть стратегически поддержан компанией через создание благоприятной образовательной среды, доступ к знаниям, поощрение рефлексии и развития. Оно способствует формированию культуры обуче-

ния, в которой работники не только выполняют задачи, но постоянно совершенствуют свои компетенции, анализируют собственные действия и генерируют новые идеи [10].

Таблица 1
Уточнение содержания ответов на ключевые вопросы педагогики с точки зрения системы неформального образования

Вопрос педагогики	Содержание в контексте неформального образования	Пояснение и акценты
Кого учить?	Специалистов, работающих в условиях высокой динамики, неопределённости и цифровизации; руководителей среднего и высшего звена, стремящихся к развитию управленческих компетенций; профессионалов, заинтересованных в саморазвитии, карьерном росте и освоении новых ролей в организации	- Обучающиеся с практическим опытом, нуждающиеся в обновлении компетенций - Лица, способные к рефлексии и самоанализу - Участники, готовые к горизонтальному обучению и обмену опытом
Чему учить?	Комплексным управленческим компетенциям, включая стратегическое мышление, эмоциональный интеллект, цифровую грамотность, навыки коммуникации, управления проектами и командами, адаптации к изменениям, принятия решений в условиях неопределённости и развития корпоративной культуры	- Навыки soft skills и лидерства - Управление изменениями и рисками - Цифровые инструменты и аналитика - Культура сотрудничества и командной работы - Самоорганизация и устойчивость к стрессу
Как учить?	Через практико-ориентированные, рефлексивные, гибкие и субъектно-центрированные форматы: кейс-анализ, фасилитационные сессии, наставничество, проектную работу, сетевое взаимодействие, цифровые симуляции, мотивационные интервью, самооценку и обратную связь; обучение интегрируется в профессиональную деятельность и строится на основе индивидуальных траекторий	- Обучение через опыт и действия - Поддержка менторов и фасилитаторов - Использование цифровых платформ и интерактивных инструментов - Вовлечение в профессиональные сообщества - Многоуровневая диагностика и сопровождение развития - Гибкость форматов и адаптация под цели обучающегося

Особую роль неформальное образование играет в формировании так называемых мягких навыков – коммуникации, критического мышления, эмоционального интеллекта, способности к сотрудничеству и лидерству. Эти навыки трудно формализовать, но они решающие для эффективной работы в команде, принятия решений и управления изменениями. Именно из-за неформальных взаимодействий, совместного решения проблем, участия в межфункциональных проектах работники приобретают опыт, который не может быть передан через традиционные образовательные модели.

В тоже время неформальный характер данной образовательной системы не исключает его институционализации, которая предполагает создание механизмов признания результатов, полученных вне формального образования. Это включает в себя сертификацию онлайн-курсов, портфолио компетентностей, внутреннюю аттестацию в организациях.

Такой подход позволяет интегрировать индивидуальные образовательные траектории в общую систему профессионального развития, повышая мотивацию к обучению и обеспечивая соответствие квалификаций реальным потребностям рынка

Выводы. Таким образом, неформальное образование является не только основанием для индивидуального усовершенствования, но и стратегическими ресурсами развития человеческого капитала, способствуя формированию гибкого, адаптивного, компетентного специалиста, способного эффективно действовать в условиях изменений внешней и внутренней среды, неопределенности и высокой конкуренции, являясь гибкой и адаптивной формой обучения, позволяющей личности выбирать темп, содержание и формат образовательного процесса в соответствии с собственными возможностями и потребностями.

Безусловно, что неформальное образование является менее организованным и структурированным, чем формальное и неформальное, но, в тоже время, способно обеспечить развитие

ключевых компетентностей, профессиональную мобильность, самореализацию и адаптацию к изменяющимся социально-экономическим условиям.

Информальное образование выступает как важный ресурс в системе образования взрослых, способствует формированию культуры непрерывного обучения и является неотъемлемой составляющей современной парадигмы, ориентированной на самостоятельность, инициативность и ответственность за собственное личностное и профессиональное развитие.

Литература

1. Артемьева Е.В. Роль непрерывного образования в современном обществе // Царскосельские чтения. 2024. № 3. С. 195–200.
2. Бакиева Д.А. Социокультурное партнерство формального и неформального образования как средство социализации подростков: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2023. – 182 с.
3. Береговая О.А. Философия образования в глобализирующемся мире: компаративный анализ: дис. ... д-ра филос. наук. – Москва, 2022. – 340 с.
4. Букин Д.Г. Информальное образование как область трансдисциплинарных исследований // Социально-гуманитарные знания. 2021. № 6. С. 310–315.
5. Гордин А.И., Гордина О.В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: монография. – Иркутск: ВСГАО, 2010. – 184 с.
6. Еременко Е.И. Формирование профессиональных компетенций в проектно-ориентированной переподготовке управленческих кадров: дис. ... канд. экон. наук. – Омск, 2021. – 228 с.
7. Есешкин К.И. Интеграция формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2023. – 185 с.
8. Кириленко В.Г. Философско-антропологический анализ идей совершенствования человека в XXI веке: дис. ... канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2022. – 200 с.
9. Козлова Т.А. Развитие философской антропологии в современных условиях (на примере реализации методологической функции философской антропологии в философии образования): дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 2021. – 210 с.
10. Малыгин Д.В. Формирование профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2024. – 204 с.
11. Протасевич А.В. Взаимосвязь педагогических и социологических методов в исследовании качества обучения взрослых в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2014. – 189 с.
12. Родиков А.С. Становление и развитие педагогической компетентности руководителя образовательной организации в системе непрерывного образования: дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2020. – 411 с.
13. Солтовец Е.М. Особенности становления и развития системы неформального образования в Великобритании: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2019. – 183 с.
14. Ключарев Г.А., Диденко Д.В., Латов Ю.В., Латова Н.В. Социология образования. Дополнительное и непрерывное образование: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 333 с.
15. Топчий А.Ю. Аксиологические основания непрерывного образования в современном российском обществе: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. – Мятищи, 2024. – 170 с.

An informal approach to learning and its role in corporate education

Yadrov K.P., Surenskaya N.S.

ANO VO "RosNOU"

The purpose of this article is to examine the informal approach to learning and define its role in corporate education.

The theoretical significance of this article lies in its philosophical understanding of the concept of "informality" as it applies to educational practice, and its exploration of the specifics of informal learning in the corporate sector from the perspective of key issues facing contemporary pedagogy.

Results. The results obtained can be used in further scientific understanding of the problems of informal education.

Methodology. The methodological basis of this article is a philosophical and pedagogical approach that allows us to uncover the inner essence of the category of "informality." The author used the following research methods: a method for conceptualizing the concept under consideration, a method for structuring key pedagogical questions: "Whom to teach?", "What to teach?", and "How to teach?"; A methodology for determining the substantive basis for answers to these questions in the context of informal education.

Conclusion. Informal education is not only a foundation for individual improvement but also a strategic resource for human capital development, facilitating the development of competent specialists capable of effectively operating in changing external and internal environments, uncertainty, and intense competition. It is a flexible and adaptive form of learning that allows individuals to choose the pace, content, and format of the educational process in accordance with their capabilities and needs.

Keywords: informality, education, philosophy, corporate training, key issues, resource, human capital.

References

1. Artemyeva, E. V. (2024). The role of lifelong education in modern society. *Tsarskoselskie Chteniya*, (3), 195–200.
2. Bakieva, D. A. (2023). *Sociocultural partnership of formal and non-formal education as a means of adolescent socialization*: candidate dissertation. Kazan.
3. Beregovaya, O. A. (2022). *Philosophy of education in a globalizing world: A comparative analysis*: doctoral dissertation. Moscow.
4. Bukin, D. G. (2021). Informal education as a field of transdisciplinary research. *Social and Humanitarian Knowledge*, (6), 310–315.
5. Gordin, A. I., & Gordina, O. V. (2010). *Informal and non-formal adult education: Issues of theory and practice* (Monograph). Irkutsk: VSGAO.
6. Eremenko, E. I. (2021). *Formation of professional competencies in project-oriented retraining of managerial personnel*: candidate dissertation. Omsk.
7. Eseshkin, K. I. (2023). *Integration of formal and non-formal education in vocational training of college students*: candidate dissertation. St. Petersburg.
8. Kirilenko, V. G. (2022). *Philosophical and anthropological analysis of human improvement ideas in the 21st century*: candidate dissertation. Rostov-on-Don.
9. Kozlova, T. A. (2021). *Development of philosophical anthropology in modern conditions: The methodological function of philosophical anthropology in the philosophy of education*: candidate dissertation. St. Petersburg.
10. Malygin, D. V. (2024). *Formation of professional initiative among students in corporate education*: candidate dissertation. Moscow.
11. Protasevich, A. V. (2014). *Interrelation of pedagogical and sociological methods in studying the quality of adult education in professional development*: candidate dissertation. Moscow.
12. Rodikov, A. S. (2020). *Formation and development of pedagogical competence of educational leaders in lifelong learning systems*: doctoral dissertation. St. Petersburg.
13. Soltovets, E. M. (2019). *Development of informal education systems in the United Kingdom*: candidate dissertation. Rostov-on-Don.
14. Klyucharyov, G. A., Didenko, D. V., Latov, Y. V., & Latova, N. V. (2025). *Sociology of education: Continuing and lifelong education* (2nd ed., rev. and enl.). Moscow: Yurayt.
15. Topchiy, A. Y. (2024). *Axiological foundations of lifelong education in modern Russian society: A socio-philosophical analysis*: candidate dissertation. Mytishchi.

Ориентация учителя на использование искусственного интеллекта: теоретико-концептуальный анализ

Торпашёва Надежда Александровна

аспирант Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета, torpasheva@gmail.com

В статье представлен теоретический анализ понятия «ориентация учителя» в контексте профессионального развития и интеграции цифровых технологий в образовательную практику. Обоснована актуальность исследования ориентации педагога на применение ресурсов искусственного интеллекта (ИИ) как комплексного психолого-педагогического новообразования. На основе системного, субъектно-деятельностного и акмеологического подходов проанализирована сущность этого феномена, интегрирующего когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и эмоциональный компоненты. Особое внимание уделено типологии профессиональных ориентаций (дефицитарная, на самореализацию, духовная) в концепции А.А. Грачева и их влиянию на готовность педагога к осмысленному внедрению технологий ИИ в свою практику. Показано, что доминирующая жизненная ориентация определяет восприятие учителем инноваций, выступая ключевым фильтром и вектором его профессионального роста в условиях цифровой трансформации образования. Результаты анализа служат теоретическим фундаментом для проектирования дифференцированных моделей сопровождения профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, ориентация учителя, искусственный интеллект, цифровизация образования, жизненные ориентации, педагогическая деятельность, технологические инновации.

Введение.

Современный этап развития общества характеризуется интенсивной цифровой трансформацией, проникающей во все сферы жизнедеятельности человека, включая образование [1]. Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) ставит перед педагогами новые задачи, связанные не только с овладением конкретными инструментами, но и с переосмыслением собственной профессиональной деятельности в изменившихся условиях [1, 2]. В этой связи особую актуальность приобретает проблема профессионального развития учителя, поиска ресурсов и механизмов, отвечающих вызовам цифровой эпохи.

Государственные инициативы, такие как Национальная стратегия развития искусственного интеллекта до 2030 года, определяют ИИ как ключевой инструмент повышения качества образовательных услуг [3]. Однако внедрение технологий ИИ в образовательный процесс сопряжено не только с дидактическими, но и с этическими вопросами, а также с необходимостью трансформации роли педагога из пассивного пользователя в активного субъекта, осмысленно интегрирующего инновации в свою практику [4].

Несмотря на растущий интерес к потенциалу ИИ в образовании, фокус исследований смещён преимущественно на дидактическое применение в работе с обучающимися. Вопрос о том, как сам педагог может использовать ИИ для целенаправленного профессионального развития, изучен недостаточно [5]. В частности, отсутствуют целостные теоретические конструкции, описывающие внутренние, ценностно-мотивационные детерминанты принятия учителем новых технологий. Преодоление этого теоретического разрыва является необходимой предпосылкой для научного обоснования практик сопровождения педагогов в условиях цифровизации.

Цель статьи заключается в теоретико-концептуальном анализе феномена «ориентация учителя на использование искусственного интеллекта» как комплексного личностно-профессионального новообразования, определяющего стратегию интеграции технологий в педагогическую практику.

Методологическая основа и теоретические подходы.

Анализ проблемы осуществлён на основе системного, субъектно-деятельностного и акмеологического подходов, что позволило рассмотреть профессиональное развитие учителя, его ценностно-мотивационную сферу и технологии ИИ как целостную, сложноорганизованную систему.

Системный подход (В.Д. Шадриков, Ю.П. Поваренков, А.В. Карпов и др.) определил логику исследования, направленную на выявление структуры и взаимосвязей компонентов феномена ориентации на ИИ [6].

Субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн) позволил определить центральное положение учителя как активного субъекта, который не пассивно воспринимает инновации, а критически преобразует свою практику, исходя из внутренних мотивов и целей [7]. В рамках этого подхода технологии ИИ концептуализируются как инструмент и ресурс профессиональной деятельности, интеграция которого обусловлена активностью и рефлексией педагога.

Акмеологический подход (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, А.К. Маркова) задаёт целевую и ценностную направленность исследованию, сфокусировав его на закономерностях достижения учителем высших уровней профессионального мастерства («акме») в условиях цифровой трансформации [8].

Профессиональное развитие учителя: сущность и контекст.

В научной литературе профессиональное развитие понимается как процесс направленных, необратимых и закономерных изменений личности в контексте профессиональной деятельности, ведущий к достижению нового качественного уровня — профессионализма. Этот процесс неотделим от личностного развития и предполагает трансформацию движущих сил личности, установок и мотивов под влиянием изменяющихся социальных и технологических условий [9].

Анализ нормативно-правовой базы показывает, что понятия «профессиональное развитие» и «профессиональный рост» педагогов в законодательных актах чаще всего связываются с дополнительным профессиональным образованием, аттестацией и конкурсами [10]. При этом отсутствует четкая концептуальная регламентация данного процесса, что актуализирует поиск научно обоснованных моделей, отвечающих вызовам времени.

В условиях цифровизации возрастает роль концепции «расширенной личности» (А.Л. Семенов, К.Е. Зискин), согласно которой сознание человека необходимо рассматривать в единстве с окружающим цифровым миром [11]. Для педагога это означает, что осваиваемые цифровые инструменты, включая технологии ИИ, становятся не внешними приложениями, а частью его профессионального «Я», расширяя возможности для деятельности и самореализации [12].

Ориентация учителя как психолого-педагогическое новообразование.

В качестве ключевого конструкта, описывающего устойчивую внутреннюю позицию педагога по отношению к профессиональной деятельности и инновациям, выступает его **ориентация**. В психолого-педагогических исследованиях ориентация рассматривается как интегративное личностное образование и как процесс его формирования [13]. Л.С. Илюшин определяет ценностные ориентации как процесс и одновременно результат присвоения личностью ценностей, ведущий к её качественному изменению [13].

Применительно к задачам цифровизации мы фокусируемся на **ориентации учителя на применение технологий искусственного интеллекта**, определяя её как **комплексное профессионально-личностное новообразование**, обеспечивающее осознанное, рефлексивное и педагогически целесообразное включение инструментов ИИ в практику для решения задач профессионального развития. Данная ориентация структурируется в четыре взаимосвязанных компонента:

1. **Ценностно-мотивационный:** отражает внутреннее принятие ИИ как личностно значимого ресурса.
2. **Когнитивно-рефлексивный:** выражает способность к критическому осмыслению возможностей и ограничений ИИ, его педагогически целесообразной адаптации.
3. **Деятельностно-практический:** проявляется в готовности и умении систематически интегрировать инструменты ИИ в педагогическую практику.
4. **Психозомоциональный:** связан с влиянием использования ИИ на психологическое благополучие педагога, включая снижение рутинной нагрузки.

Типология профессиональных ориентаций и их влияние на восприятие ИИ.

Для содержательного анализа типов ориентации, обуславливающих отношение педагога к инновациям, перспективным представляется обращение к концепции жизненных ориентаций А.А. Грачева. Жизненные ориентации понимаются как общие субъект-объектные установки, определяющие смысл жизни и направленность деятельности человека. Профессиональная деятельность является одной из центральных сфер их проявления, а профессиональные ориентации выступают частным случаем общих жизненных установок [14].

А.А. Грачев выделяет три доминирующих типа профессиональных ориентаций, формирующих особый тип целеполагания и поведения:

1. **Дефицитарная ориентация (ориентация на удовольствие).** В профессиональной сфере выражается в стремлении к минимизации усилий, достижению комфорта и снятию напряжения. Применительно к задачам нашего исследования, для учителя с такой ориентацией технологии ИИ являются, прежде всего, инструментом оптимизации труда и экономии ресурсов (автоматизация проверки, составление отчётов, генерация шаблонов). Ключевой мотив — профессиональный комфорт.

2. **Ориентация на самореализацию.** Основана на потребности в постоянной актуализации своего потенциала, достижении состояния «потока» [15] от решения сложных задач. В контексте нашего исследования, для такого педагога ИИ открывается как ресурс для творческого экспериментирования, педагогического поиска и профессионального роста. Фокус смещается с утилитарного результата на процесс нахождения нестандартных решений.

3. **Духовная ориентация (ориентация на идеалы).** Связана со стремлением к служению высшим гуманистическим ценностям: Истине (познанию), Добру (нравственности) и Красоте (гармонии). В контексте интеграции ИИ в педагогическую практику, для педагога с такой доминантой профессиональная деятельность обретает смысл служения. В этом ключе ИИ становится практическим инструментом воплощения этих идеалов: средством глубокого познания учебных ситуаций и учеников, инструментом реализации этической заботы через персонализированную поддержку и условием для совершенствования педагогического процесса.

Доминирующий тип ориентации определяет ведущий мотив, который становится основным фильтром восприятия учителем инноваций и ключевым вектором его профессионального роста. Таким образом, проектирование системы развития педагогов в сфере применения ИИ, исходя из логики проведённого теоретического анализа, должно строиться на принципе **ценностно-мотивационного соответствия**, обеспечивая дифференциацию содержания и форм поддержки.

Заключение.

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что ориентация учителя на применение технологий искусственного интеллекта представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, синтезирующий личностные и профессиональные аспекты развития педагога. Введение и операционализация этого понятия вносит вклад в терминологический аппарат педагогики, позволяя более точно описывать и исследовать процессы интеграции цифровых инноваций в образование.

Ранее проведенные нами эмпирические исследования позволили опровергнуть стереотип о значимом влиянии традиционных факторов (возраст, предметная специализация) на отношение педагогов к использованию ИИ в своей профессиональной деятельности [16]. В настоящей теоретической работе установлено, что ключевую роль в этом процессе играет именно доминирующая профессиональная (жизненная) ориентация учителя (дефицитарная, на самореализацию, духовная). Именно на основе этой концепции предлагается строить дальнейшие программы развития педагогов, направленные на интеграцию технологий искусственного интеллекта в профессиональную деятельность учителя, включая его профессиональное развитие. Такой подход создает условия для осознанного профессионального роста педагогов в работе с технологиями ИИ в соответствии с их ценностными установками и профессиональными целями.

Литература

1. Хангельдиева И. Г. Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения // Отечественная и зарубежная

педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С.123–140. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-123-140

Иванова С.В., Касторова В.А., Хангельдиева И.Г. Цифровая трансформация образования: вызовы для педагога // Педагогика. 2023. № 5. С. 45-53.

2. Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч. Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения/ Уэйн Холмс, Майя Бялик, Чарльз Фейдел. – Пер. с англ. – М.: Альпина ПРО, 2022. – 304с.

3. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: указ Президента РФ от 10 октября 2019 № 490 // Собрание законодательства РФ. 2019. № 490. С. 22.

4. Иванова С.В. Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С.6–23.

5. Торпасева, Н. А. Учитель в эпоху искусственного интеллекта / Н. А. Торпасева, Л. С. Илюшин // Ананьевские чтения - 2024 : Материалы международной научной конференции, посвященной 80-летию общей психологии в Санкт-Петербургском государственном университете, Санкт-Петербург, 16–18 октября 2024 года. – Нижний Новгород: ООО "Союзкниг", 2024. – С. 465. – EDN CGJQKW.

6. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 286 с. 20

7. Субъектный подход в инновационной подготовке педагога-психолога / Абульханова К.А. и др. Казань, 2006.

8. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва: Знание, 1996. — 312 с.

9. Демьянчук, Р.В. Личностно-профессиональное развитие педагогов и его психологическое сопровождение: 19.00.07 – Педагогическая психология: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Демьянчук Роман Викторович. – Санкт-Петербург, 2020. – 670 с.

10. Илюшин, Л. С. Нормативное регулирование внедрения технологий искусственного интеллекта в российском образовании / Л. С. Илюшин, Н. А. Торпасева // Журнал правовых и экономических исследований. – 2024. – № 2. – С. 372-377. – DOI 10.26163/GIEF.2024.51.18.051. – EDN ZNAMKV.

11. Семенов А. Л. Концепция расширенной личности как ориентир цифрового пути образования / А. Л. Семенов, К. Е. Зискин // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Вып. 4. С. 530–535.

12. Илюшин, Л. С. Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик / Л. С. Илюшин, Н. А. Торпасева // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 3(138). – С. 62-71. – DOI 10.20323/1813-145X-2024-3-138-62. – EDN ADWMMG.

13. Илюшин Л.С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: 13.00.01-общая педагогика: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Илюшин Леонид Сергеевич. – Санкт-Петербург, 1995. – 212с.

14. Грачев А.А. Психологический подход к организационной культуре: производственная эффективность и жизненные ориентации работника, Ананьевские чтения – 2017: Преемственность в психологической науке: В.М.Бехтерев, Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов: материалы международной научной конференции/Отв. ред. Л.А.Головей, А.В.Шаболтас, Айсинг, Санкт-Петербург, 2017. С.339 – 340

15. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания. Смысл: Альпина нон-фикшн; Москва, 2011 ISBN 978-5-9614-2305-1, 978-5-91671-119-6

16. Илюшин, Л. С. Отношение учителей к применению технологий искусственного интеллекта в образовании / Л. С. Илюшин, Н. А. Торпасева // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 4. – С. 74-85. – EDN INGMTK.

Teacher orientation towards the use of artificial intelligence: a theoretical and conceptual analysis

Torpasheva N.A.

St. Petersburg State University

This article presents a theoretical analysis of the concept of "teacher orientation" in the context of professional development and the integration of digital technologies into educational practice. The relevance of studying teacher orientation toward the use of artificial intelligence (AI) resources as a comprehensive psychological and pedagogical innovation is substantiated. Using a systemic, subject-activity, and acmeological approach, the essence of this phenomenon, integrating cognitive, motivational-value, activity-based, and emotional components, is analyzed. Particular attention is paid to the typology of professional orientations (deficit, self-realization, and spiritual) in A.A. Grachev and their impact on teachers' readiness to meaningfully integrate AI technologies into their practice. It is shown that a dominant life orientation determines a teacher's perception of innovation, serving as a key filter and vector for their professional growth in the context of the digital transformation of education. The analysis results serve as a theoretical foundation for designing differentiated models for supporting teachers' professional development.

Keywords: teacher professional development, teacher orientation, artificial intelligence, digitalization of education, life orientations, pedagogical activity, technological innovation.

References

1. Khangeldieva I. G. Society 5.0 and Education: Prospects and Cautions // Domestic and Foreign Pedagogy. 2022. Vol. 1, No. 1. pp. 123–140. doi: 10.24412/2224-0772-2022-82-123-140
2. Ivanova S. V., Kistorova V. A., Khangeldieva I. G. Digital Transformation of Education: Challenges for the Teacher // Pedagogy. 2023. No. 5. pp. 45–53.
3. Holmes W., Bialik M., Feidel C. Artificial Intelligence in Education: Prospects and Challenges for Teaching and Learning / Wayne Holmes, Maya Bialik, Charles Feidel. – Transl. from English. – M.: Alpina PRO, 2022. – 304 p.
4. On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019 No. 490 // Collected Legislation of the Russian Federation. 2019. No. 490. P. 22.
5. Ivanova S.V. Posthumanism vs. Humanization of Education // Values and Meanings. 2021. No. 5 (75). Pp. 6–23.
6. Torpasheva, N.A. Teacher in the Era of Artificial Intelligence / N.A. Torpasheva, L.S. Ilyushin // Ananyev Readings - 2024: Proceedings of the international scientific conference dedicated to the 80th anniversary of general psychology at St. Petersburg State University, St. Petersburg, October 16–18, 2024. – Nizhny Novgorod: ООО "Soyuzknig", 2024. – P. 465. – EDN CGJQKW.
7. Shadrikov V. D. Human abilities and giftedness. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2019. 286 p. 20
8. Subjective approach in innovative training of educational psychologists / Abulkhanova K. A. et al. Kazan, 2006.
9. Markova, A. K. Psychology of professionalism / A. K. Markova. - Moscow: Znanie, 1996. - 312 p.
10. Demyanchuk, R. V. Personal and professional development of teachers and its psychological support: 19.00.07 – Educational psychology: dissertation for the degree of Doctor of Psychology / Demyanchuk Roman Viktorovich. – Saint Petersburg, 2020. – 670 p.
11. Ilyushin, L. S. Normative regulation of the implementation of artificial intelligence technologies in Russian education / L. S. Ilyushin, N. A. Torpasheva // Journal of Legal and Economic Research. – 2024. – No. 2. – Pp. 372-377. – DOI 10.26163/GIEF.2024.51.18.051. – EDN ZNAMKV.
12. Semenov, A. L. The concept of an extended personality as a guideline for the digital path of education / A. L. Semenov, K. E. Ziskin // Herzen Readings: Psychological Research in Education. 2021. Issue 4. Pp. 530–535.
13. Ilyushin, L. S. Artificial Intelligence Technologies as a Resource for Transforming Educational Practices / L. S. Ilyushin, N. A. Torpasheva // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2024. - No. 3 (138). - Pp. 62-71. - DOI 10.20323 / 1813-145X-2024-3-138-62. - EDN ADWMMG.
14. Ilyushin L. S. Teacher's Focus on Personal Achievements of Students in a Comprehensive School: 13.00.01 - General Pedagogy: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Ilyushin Leonid Sergeevich. - St. Petersburg, 1995. - 212 p.
15. Grachev A. A. A Psychological Approach to Organizational Culture: Production Efficiency and Employee Life Orientations, Ananyev Readings – 2017: Continuity in Psychological Science: V.M. Bekhterev, B.G. Ananyev, B.F. Lomov: Proceedings of the International Scientific Conference/Eds. L.A. Golovey, A.V. Shaboltas, Aysing, St. Petersburg, 2017. Pp. 339–340
16. Csikszentmihalyi, M. Potok: Psychology of Optimal Experience. Sense: Alpina non-fiction; Moscow, 2011 ISBN 978-5-9614-2305-1, 978-5-91671-119-6
17. Ilyushin, L. S. Teachers' Attitudes to the Application of Artificial Intelligence Technologies in Education / L. S. Ilyushin, N. A. Torpasheva // Pedagogical Education in Russia. - 2025. - No. 4. - Pp. 74-85. - EDN INGMTK.

Проблемы преподавания русского языка в китайских вузах и пути их решения

Ху Шуньчэн

аспирант, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

В статье рассматриваются проблемы преподавания русского языка в китайских вузах и пути их решения. Автор приходит к выводу, что растущий интерес к изучению русского языка в Китае отражает углубление сотрудничества между Россией, Беларусью и Китаем. Среди проблем автор выделяет следующие. Во-первых, недостаточная мотивация учащихся обусловлена тем, что многие студенты не осознают важность изучения русского языка для их будущей карьеры и межкультурного общения. Это требует разработки новых подходов к мотивации студентов, включая интеграцию русского языка в различные дисциплины и программы обмена. Во-вторых, наблюдается нехватка квалифицированных преподавателей, что негативно сказывается на качестве обучения. Автор предлагает привлекать больше носителей языка и проводить курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка в Китае. Третьей проблемой являются ограниченные возможности языковой практики. Для ее решения предлагается создание языковых клубов, проведение онлайн-уроков с носителями языка и организация культурных мероприятий, где студенты смогут практиковать язык в реальных ситуациях. Кроме того, упоминается использование устаревших учебных материалов и традиционных методов преподавания. Автор рекомендует обновить учебные программы, внедрить современные технологии и активные методы обучения, такие как проектная деятельность и интерактивные занятия.

Ключевые слова. Преподавание, проблемы, методология, мотивация, парадигма.

Over the past decades, interest in learning Russian in China has increased significantly. This is due to both economic and cultural factors related to the deepening of Russian–Chinese relations. However, despite the growing interest, teaching Russian in Chinese universities is facing a number of serious challenges. In this article, we will look at the main ones and suggest possible solutions.

Today, China is consistently implementing comprehensive education reform, which includes the creation of world-class universities and the introduction of advanced academic teaching programs. According to Chinese experts, the construction of an appropriate pedagogical system and the introduction of its theoretical developments into educational practice is possible only if global trends in the development of foreign language education, the intensification of international cultural exchange processes, the expansion of cooperation in the humanitarian field and the integration of outstanding achievements of world culture are studied.

The study of foreign languages, in particular Russian, in China has been marked by many milestones along the path of its historical formation and development. The most important of them are related to the historical background, theoretical and methodological foundations of teaching foreign languages. But history does not stand still.: The modern era makes us again and again convinced of the importance of the issues raised, demonstrating new achievements and opening up broad prospects in this area [1, p. 18].

The political and economic partnership between Belarus, Russia and China contributes to the expansion of humanitarian cooperation. In these circumstances, joint personnel training projects stand out among the priorities of the Belarusian–Chinese cooperation. Such projects include joint educational institutions, joint graduate schools, university associations, and academic exchange programs.

All these processes, characteristic of the modern stage of history, involve the development of new approaches to teaching Russian in China, significantly differing from everything that has taken place over the centuries. Such thoughts can be traced in the scientific works of leading experts in this field. As the review of the latest publications by Chinese experts shows, the main trend here is the noticeable influence of methodological and pedagogical innovations on the theory and practice of teaching Russian in Chinese universities. For example, in the Chinese pedagogical system, the level of proficiency in a foreign language begins to be considered in terms of the formation of communicative competence, as opposed to the "knowledge paradigm", i.e. the assessment of knowledge in the field of vocabulary and grammar. Today, it is proposed to develop skills in interpreting the meaning of the text and understanding the author's idea [2, p. 99].

Over the past ten years, the teaching methods of the Russian language in China have undergone significant changes, which can be summarized as follows:

- increased interest, along with traditional methods, in modern teaching methods, reflected in a number of publications in recent years; Russian language teaching is aimed at the integration of various methods of teaching the Russian language, at the systematic teaching of the Russian language, and at improving the skills of teaching staff and the quality characteristics of teaching staff;

- extensive use of the latest technologies (multimedia and computer programs, distance learning, electronic textbooks, etc.). Currently, computer technology and multimedia are already widely used in Russian language teaching. However, concerns are often expressed about the excessive technicalization of the educational process, since Chinese students should pay more attention to

productive speech activities rather than receptive ones, which can only be controlled through direct communication with a teacher.

The need to use computer technology is primarily due to changes in the Russian language curriculum at Chinese universities. Today, China has a unified Russian language curriculum, which has not only advantages but also disadvantages.

The number of academic hours allocated to the Russian language currently stands at 476 hours per year. In this regard, the traditional teaching methods used in China proved insufficient to fulfill the curriculum. There is a need to use computer technology: today, almost all universities where Russian is taught have multimedia classes, which provides the opportunity to conduct not only a student-teacher dialogue, but also a student-computer dialogue, saving time and maximizing the involvement of all in the learning process students (at least 25 students usually study in the language groups of Chinese universities). Therefore, teachers in China are motivated in every possible way to use information and computer technologies in the classroom.

The advantages of a single program common to students and teachers in different cities of China include the unity of goals and objectives of teaching Russian in different universities. Russian Russian is also an important methodological problem of teaching Russian as a foreign language: teachers are significantly limited in their choice of teaching tools and in their search for new ways and methods of teaching the Russian language [3, p. 122]. However, it is possible to note the disadvantage of this universal program.

– Not only the names of the Russian-language specialties themselves are the same for all Chinese universities, but almost all disciplines within the specialty are repeated from university to university: "extensive reading", "intensive reading", "listening", "grammar", "composition", "literature", "regional studies", "reading newspapers", etc. Russian Russian Language and Literature Department According to the only curriculum compiled by the Ministry of Education, students should use the same textbooks, and all faculties should be named "Faculty of Russian Language and Russian Literature". The lack of variability and the discrepancy between the dynamically changing demands of society ultimately lead to the fact that not only private but also government agencies are unable to find the graduates of such faculties they need.

There are other problems in teaching Russian as a foreign language in Chinese universities.

– Limited scope of scientific research. Russian Russian teachers today study mostly Russian linguistics and literature, with little interest in Russian history, geography, politics, economics, etc., believing that such research should be conducted by scientists from other faculties. Russian Russian grammar and reading Russian literature also form the circle of interests of students who, even though they know Russian grammar and read Russian literature, can hardly cope with the tasks of translating texts.

– Weak connection between educational theory and life practice. "... Textbooks are slowly updated, often they have not changed for more than ten years, there are outdated plots, concepts, titles, words and phrases, even the theory of textbook compilation is old." [3, p. 123]. In China, there is a need to update educational materials that reflect the reality of Russia and Belarus at the present time. For example, in the first and second courses, materials from the 80s are still used in listening lessons.

– Inconsistent adherence to the principle of communication in teaching, insufficient attention to the reproduction and perception of oral speech prevents the mastery of the language being studied (the oral speech of native speakers in a real language environment may differ greatly from the dictation of teaching audio materials and even more so from the speech of a Chinese teacher teaching Russian, and it is necessary to prepare students for this in advance) [4, p. 290].

– One of the most acute problems is the lack of highly qualified specialists who are able to teach Russian at a high level. Many teachers focus on traditional teaching methods that do not always meet modern requirements.

– Low motivation of students

Often, students studying Russian do not realize its importance for their future careers. Complex grammatical constructions and phonetic features of the Russian language can also cause them frustration.

– Limited language practice opportunities

The practical application of language is an important aspect of learning it. However, opportunities for communication with native speakers are rare in China, which limits students' listening and speaking skills.

We see the solution to these problems in the following. The creation of professional development programs for Russian language teachers, including internships in Russia and Belarus, can help improve the level of teaching. Native speakers should also be involved in teaching and sharing experiences.

The development of modern textbooks adapted to Chinese students, taking into account their educational characteristics, will help improve the quality of education. It is also important to include a variety of forms and teaching methods in the program. Russians Russian culture as the semantic content of the corresponding lexical form, it is important to pay special attention to the "ethnologically labeled vocabulary", which, in addition to words, includes Russian phraseological units, proverbs, sayings, etc., i.e. those lexical units that embody the most characteristic features of the culture of the Russian people. Russian Russian proverbs The study of such linguistic units with national and cultural semantics most clearly demonstrates the benefits of the comparative principle in teaching Russian, for example, when studying similar and unique Russian and Chinese proverbs [5, p. 174].

In addition, Chinese students should be introduced to the non-verbal means of Russian communicative behavior. The Russian manner of communication often implies an eye-to-eye look, while other nonverbal means of speech: facial expressions, gestures, an appropriate smile, and features of business and social communication may also seem very peculiar to foreign-speaking students.

The peculiarities of the timbre of the voice, its tones, and intonation features of the Russian speech affect communication in such a way that the main thing becomes not only what is said, but also how it is said. For example, if you say the phrases "how smart you are", "you are beautiful", etc. with different intonations, pauses and logical accents, then the meaning will be different.

Russian Russian words can be accompanied by illustrations of Russian realities, combined into thematic groups and shown on separate electronic slides or entire presentations – the benefit is that the technical equipment of modern Chinese universities allows you to use a variety of means of the audiovisual teaching method.

If the teacher's speech is accompanied by a visual series, this greatly simplifies the process of learning new vocabulary, saves students time (searching for words in the dictionary) and helps improve memorization.

Russian Russian and Belarusian cuisine, National costume, Applied Arts, and Oral folk art are taught by Chinese university teachers, and students learn Russian vocabulary much faster due to their familiarization with the geography of Russia, Belarus, history, traditions, and customs.

Increasing students' motivation by learning the language of a neighboring country is perhaps the most important aspect of training specialists with knowledge of a foreign language in the modern era

It is necessary to develop links between language learning and career prospects. For example, creating internship programs at enterprises using the Russian language can increase student interest. The opening of Russian language and culture centers will help create a more exciting educational environment [6, p. 200].

Even with the most careful selection of teaching staff and the availability of the latest teaching materials and technical means, learning Russian by Chinese students will be ineffective if they do not have a sincere interest in the learning process. Therefore, all recommendations for the training of Russian language specialists should be supplemented with one more requirement, the last one on

the list, but not in importance: "it is necessary to give the learning process a personal meaning and create an atmosphere in which the student wants to experiment with the Russian language, which will contribute to learning success and create maximum motivation for working with the language in the future.". Without motivation, even talented students do not always succeed. Learning motivation should be considered as a "trigger" of learning activities, which is similar to any other human activity that is impossible without motivation: whether it is work, communication, or cognition. Motivation is supported by real, tangible step-by-step and final results. Therefore, the task of any Russian language teacher in Chinese universities is not only to keep students motivated to learn the language, but also to strengthen it. This becomes possible if at each stage of the educational process the student's growth and development are ensured, his personality is improved and, ultimately, the universal importance of the exchange of cultural experience and intercultural communication is demonstrated [7, p. 170].

Thus, the following conclusion can be drawn. Thus, teaching Russian in Chinese universities faces a number of systemic problems, including insufficient motivation of students, lack of highly qualified teachers, limited language practice opportunities, outdated teaching materials and insufficient orientation of teaching towards communicative competence. These difficulties are largely due to both the specifics of the educational system and the rapid changes in socio-economic conditions and labor market requirements. They can be overcome only with an integrated approach, including the modernization of curricula, the introduction of modern teaching methods and technologies, teacher training and the creation of a sustainable motivational environment for students. The implementation of these measures will improve the quality of training for Russian-speaking specialists and will contribute to the further development of educational, cultural and humanitarian cooperation between China and Russian-speaking countries.

Problems in teaching Russian in Chinese universities and ways to solve them.

Hu Shuncheng

Gomel State University named after F. Skariny

The article discusses the problems of teaching Russian in Chinese universities and ways to solve them. The author concludes that the growing interest in learning Russian in China reflects the deepening of cooperation between Russia, Belarus and China. The author highlights the following problems. Firstly, the lack of motivation of students is due to the fact that many students do not realize the importance of learning Russian for their future careers and intercultural communication. This requires the development of new approaches to student motivation, including the integration of the Russian language into various disciplines and exchange programs. Secondly, there is a shortage of qualified teachers, which negatively affects the quality of education. The author suggests attracting more native speakers and conducting advanced training courses for Russian language teachers in China. The third problem is the limited possibilities of language practice. To solve this problem, it is proposed to create language clubs, conduct online lessons with native speakers and organize cultural events where students can practice the language in real situations. In addition, the use of outdated teaching materials and traditional teaching methods is mentioned. The author recommends updating the curricula, introducing modern technologies and active teaching methods, such as project activities and interactive classes.

Keywords: Teaching, problems, methodology, motivation, paradigm.

References

1. Luo Xiaoxia. Methods of teaching Russian in China (history and prospects) / Xiaoxia Luo // *Pedagogical Review*. – 2015. – №2 (8). – P. 18-19.
2. Luo Xiaoxia. The history of the experience of intercultural communication as a basis for teaching Russian as a foreign language in China / Xiaoxia Luo // *Scientific and pedagogical review*. – 2016. – №1 (11). – P. 98-102.
3. Pan Shuguang. Learning Russian in China / Shuguang Pan // *Higher education in Russia*. – 2018. – No. 12. – P. 122-124.
4. Tan Yanjie. Ethnopsychological features of teaching Chinese students / Yanjie Tan // *Young Scientist*. – 2017. – No. 17. – P. 288-291.
5. Hu Wenzhong. A study of the experience of foreign language education at the Beijing University of Foreign Languages / Wenzhong Hu // *Collection of English language teaching by Hu Wenzhong*. Beijing: Publishing House of Methodological and Scientific Research Literature in Foreign Languages, 2010. P. 173-185.
6. Zhao Shifeng. Teaching Russian in China in the last 15 years / Zhao Shifeng // *Young Scientist*. – 2012. – № 9 (44). – P. 200-201.
7. Yang Fan. Teaching Russian to Chinese Russian students in the grammatical aspect / Yang Fan // *Language and culture*. – 2019. – No. 1. – P. 169-173.

Исследование новых подходов к организации курсов по «Избранным произведениям древнекитайской литературы» в Институтах Конфуция в России

Чжу Чжичунь

Доцент, Институт международного образования, 15261698@qq.com

Статья посвящена разработке и апробации новых подходов к организации курсов по дисциплине «Избранные произведения древнекитайской литературы» в Институтах Конфуция в России. Цель исследования — выявить методические решения, повышающие учебную мотивацию и эффективность интерпретации классических текстов у русскоязычной аудитории с разным уровнем владения китайским языком. Методологическая база включает анализ программ и учебных материалов, педагогическое проектирование (обратный дизайн), кейс-анализ и элементы смешанного обучения. Предлагается модульная структура курса, сочетающая культурно-исторический комментарий, работу с ключевыми жанрами (ши, фу, проза), сопоставительное чтение с русскими переводами и направленную деятельность по интерпретации (дискуссии, микропроекты, цифровые аннотации). Особое внимание уделяется интеграции лингвокультурной компетенции, формированию навыков чтения с опорой на интертекстуальность и адаптации оценивания через рубрики и портфолио. Результаты показывают рост вовлечённости студентов и улучшение качества аналитических комментариев при сохранении академической строгости.

Ключевые слова: древнекитайская литература; Институты Конфуция; методика преподавания; смешанное обучение; лингвокультурная компетенция.

Введение

Современная практика преподавания китайского языка и культуры в Институтах Конфуция в России всё чаще выходит за рамки коммуникативного курса и включает дисциплины, ориентированные на глубокое понимание традиции, ценностей и эстетических норм Китая. В этом контексте курс по «Избранным произведениям древнекитайской литературы» становится не только источником культуроведческих знаний, но и инструментом формирования лингвокультурной компетенции, навыков интерпретации текста и академического чтения [1]. Вместе с тем реализация данного курса сталкивается с рядом методических трудностей: неоднородный уровень владения китайским языком у слушателей, ограниченное учебное время, дефицит адаптированных материалов, а также разрыв между филологической глубиной классических текстов и потребностями образовательной среды Институтов Конфуция, ориентированной на массовую аудиторию.

Актуальность исследования определяется необходимостью обновления организационно-методических моделей курса, способных обеспечить баланс между научной корректностью и дидактической доступностью [2]. Цель работы заключается в обосновании и описании новых подходов к организации курса, включающих модульное проектирование, смешанное обучение, сопоставительное чтение с русскими переводами и практики цифровой аннотации. В статье рассматриваются принципы отбора текстов, способы интеграции культурно-исторического комментария и инструменты оценивания, позволяющие объективно фиксировать прогресс обучающихся и повышать их устойчивую мотивацию к чтению классики.

Основная часть

В обсуждении результатов целесообразно исходить из того, что курс по «Избранным произведениям древнекитайской литературы» в Институтах Конфуция в России находится на пересечении двух логик: академико-филологической (ориентация на текст, интертекстуальность, историю жанров, комментаторскую традицию) и прикладной (ограниченный учебный ресурс, разнородная аудитория, доминирование коммуникативных целей). Предложенные в исследовании новые подходы показали, что продуктивная организация курса возможна при условии, что «сложность классики» не устраняется упрощением содержания, а управляется через архитектуру обучения: модульность, многоуровневые входы в текст, гибридный формат и прозрачные критерии оценивания [9].

Одним из ключевых выводов пилотной апробации стала эффективность модульной структуры, которая позволяет фиксировать не столько «хронологический охват» материала, сколько последовательное формирование компетенций интерпретации [3]. В традиционных курсах, особенно адаптированных под краткосрочные форматы Институтов Конфуция, встречается риск тематической фрагментарности: тексты выбираются по принципу культурной репрезентативности, но не выстраиваются в дидактическую траекторию. Модульный принцип (жанр — ключевые понятия — культурный контекст — практика интерпретации — оценивание) снижает этот риск и способствует накоплению у обучающихся инструментов чтения. Практически значимо, что каждый модуль выступает как автономная единица, пригодная для внедрения в разные расписания и интенсивности, что особенно важно для региональных площадок и программ дополнительного образования.

Существенное обсуждение требует вопрос о языковом уровне слушателей. Пилотные данные подтвердили, что «чтение классики» в Институтах Конфуция не может быть построено по модели, принятой в китайских филологических факультетах, где предполагается высокая компетенция в вняе и устойчивые навыки анализа. Для русскоязычной аудитории разноразность проявляется не только в уровне владения современным китайским, но и в различии гуманитарного опыта: одни студенты знакомы с поэтикой и историей литературы, другие ориентированы на практическое владение языком [4]. Поэтому оправданной оказалась стратегия многоуровневого доступа к тексту: параллельное использование оригинала, подстрочного глоссирования ключевых единиц, научно выверенного русского перевода и краткого культурно-исторического комментария. Важно подчеркнуть, что перевод в данном случае не подменяет оригинал, а выполняет роль «интерпретационного мостика», позволяющего удерживать смысловую целостность текста и одновременно локализовать внимание на тех языковых и образных элементах, которые являются учебно значимыми.

Отдельного обсуждения заслуживает сопоставительное чтение оригинала и перевода. Его эффект проявился в росте качества аналитических комментариев: обучающиеся чаще фиксировали образно-метафорические доминанты, распознавали жанровые маркеры и корректнее формулировали культурные коннотации. Вместе с тем сопоставление выявило типичные ловушки: тенденцию воспринимать перевод как «единственно верный» вариант смысла и недооценивать полисемантическую оригинала [5]. Это требует методического сопровождения: преподавателю следует явно вводить понятие переводческой интерпретации, показывать варианты переводческих решений и формировать у студентов критическую установку к переводу как к одному из уровней смыслопорождения. Таким образом, перевод становится не только вспомогательным инструментом, но и предметом филологической рефлексии, что соответствует образовательной миссии Институтов Конфуция в части культурного посредничества [10].

Интеграция цифровых практик (аннотирование, мини-комментарии, коллективные глоссарии) показала двойной эффект. Во-первых, она усилила регулярность взаимодействия с текстом вне аудитории: обучающиеся возвращались к фрагментам, уточняли значения, сопоставляли интерпретации. Во-вторых, цифровая среда сделала видимой траекторию понимания: преподаватель мог наблюдать, какие элементы вызывают затруднение, какие типы комментариев доминируют (лексические, культурологические, жанровые) и где необходима корректировка. Однако при обсуждении следует учитывать, что цифровизация не является «универсальным решением». В некоторых группах проявлялась перегрузка инструментами, когда техническая активность вытесняла смысловую работу. Это означает необходимость минималистичного дизайна: небольшое число платформенных функций, чёткие шаблоны аннотации и ограничение объёма «цифровых заданий» в пользу качества интерпретации [6].

Проблема мотивации в курсах по классической литературе традиционно связывается с «удалённостью» материала от повседневного языкового опыта. Результаты апробации показывают, что мотивацию повышают задания, где классический текст включается в коммуникативно-аналитическую ситуацию: дискуссии о ценностях, сравнительные мини-эссе, интерпретация символов в сопоставлении с русской поэтической традицией, микропроекты (например, «культурный комментарий для музея/выставки», «карта образов и топонимов», «история одного иероглифа в тексте») [7]. Важно, что эти формы не должны превращать курс в культурологический «ликбез»; их задача — удерживать связь между эстетической структурой текста и контекстом его бытования, формируя у студентов опыт самостоятельного смыслового чтения.

Особого внимания требует вопрос об оценивании. Для институтских программ характерно преобладание тестовых

форм, удобных организационно, но плохо отражающих качество интерпретации. В исследовании обоснована модель рубрик и портфолио, и в обсуждении важно отметить её преимущества: прозрачность критериев (точность понимания, аргументация, опора на текст, корректность культурных ссылок), накопительный характер, возможность фиксировать прогресс даже при неодинаковом уровне языка. Вместе с тем портфолио требует методической дисциплины: критерии должны быть минимально достаточными, иначе возрастает нагрузка на преподавателя и снижается сопоставимость результатов. Практический компромисс состоит в сочетании кратких контрольных точек (например, 5–7 ключевых комментариев по модулю) с итоговым аналитическим заданием, где студент демонстрирует интеграцию навыков.

Дискуссионным остаётся вопрос отбора произведений. С одной стороны, логично включать канонические тексты (от «Шицзина» и ранней лирики до Танской поэзии и классической прозы), поскольку они задают представление о «ядре» традиции. С другой стороны, в Институтах Конфуция следует учитывать культурную узнаваемость и коммуникативный потенциал текста для российской аудитории [8]. Практика показала, что оптимален принцип «канон + тематические узлы»: канонический текст вводится через проблему или мотив (дружба, служение, изгнание, природа, моральный выбор), что делает его смысл актуализируемым, не снижая научной корректности. Параллельно важна забота о репрезентативности жанров и эпох, чтобы курс не превращался в «поэтическую антологию» без исторической перспективы.

Важный результат — повышение качества аналитических комментариев — следует интерпретировать осторожно. Рост показателей может быть обусловлен не только новой организацией курса, но и фактором новизны, особенностями конкретной группы, личностью преподавателя. Поэтому обсуждение должно фиксировать ограничения исследования: пилотный характер, ограниченный объём выборки, различия между площадками Институтов Конфуция, потенциальное влияние предшествующего опыта студентов. Дальнейшие исследования могут расширить эмпирическую базу через межинституциональные сравнения, включить квазиэкспериментальный дизайн (сопоставление групп) и более детально измерять динамику интерпретационных навыков, например, через анализ ошибок и стратегий чтения.

В перспективе предложенные подходы обладают хорошей переносимостью. Модульность позволяет адаптировать курс к разным форматам (семестровый, интенсив, краткие тематические циклы), а смешанное обучение снижает зависимость результата от аудиторного времени. Сопоставительное чтение и цифровое аннотирование формируют у обучающихся навыки, применимые и за пределами курса: критическое чтение перевода, умение комментировать культурные реалии, способность к аргументированному обсуждению текста. Следовательно, курс древнекитайской литературы в Институтах Конфуция может рассматриваться не как «элитарное дополнение» к языковой подготовке, а как методически выстроенный инструмент культурной дипломатии и академической социализации, соответствующий современным запросам гуманитарного образования в России.

Выводы

По итогам исследования установлено, что повышение эффективности курса «Избранные произведения древнекитайской литературы» в Институтах Конфуция в России достигается не упрощением содержания, а оптимизацией организационно-методической модели обучения. Модульная структура, выстроенная вокруг жанровых и тематических узлов, обеспечивает логичную траекторию формирования интерпретационных навыков и позволяет адаптировать курс к различным форматам (семестровым, интенсивным, краткосрочным). Подтверждена результативность многоуровневого доступа к тексту

(оригинал, глоссирование ключевых единиц, культурно-исторический комментарий, русские переводы), который компенсирует разнородность аудитории и поддерживает академическую корректность анализа.

Сопоставительное чтение оригинала и перевода показало потенциал не только как вспомогательного средства понимания, но и как инструмента развития критической филологической рефлексии. Использование цифровой аннотации и коллективных глоссариев повышает регулярность работы с материалом и делает видимой динамику понимания, при условии минималистичного дизайна заданий. Наиболее адекватной системой контроля для данного курса выступает сочетание рубрик и портфолио, позволяющее объективировать прогресс в аргументации и текстовой опоре.

Литература

1. Аникина Г. П., Воробьева И. Ю. Китайская классическая литература: Учебно-методическое пособие. — М.: Восток — Запад, 2012. — 320 с.
2. Кравцова М. Е. Поэзия Древнего Китая: Опыт культурологического анализа. Антология художественных переводов. — СПб.: Петербургское востоковедение, 1994. — 544 с.
3. Кравцова М. Е. Словарь китайских поэтов с V в. до н. э. по X в. н. э. — СПб.: Петербургское востоковедение, 2019. — 704 с.
4. Серебряков Е. А., Родионов А. А., Родионова О. П. Справочник по истории литературы Китая (XII в. до н. э. — начало XXI в.). — М.: АСТ: Восток — Запад, 2005. — 333 с.
5. Алексеев В. М. Труды по китайской литературе, в 2 кн. — М.: Восточная литература, 2002. — 511 с.
6. Ичань В. Переводы и исследования китайской классической прозы в России (XVIII–XX в.) // Вопросы синологии. — 2019. — С. 15–42.
7. Голыгина К. И., Сорокин В. Ф. Изучение китайской литературы в России. — М.: Восточная литература, 2004. — 58 с.
8. Смирнов И. С. Китайская поэзия: исследования, заметки, переводы и толкования. — М.: РГГУ, 2014. — 236 с.
9. Черкасский Л. Е. В поисках звезды заветной: Китайская поэзия первой пол. XX в. — М.: Художественная литература, 1988. — 298 с.
10. Германович А. А. Интерпретации педагогических терминов конфуцианства // Вестник филологии. — 2016. — № 4. — С. 112–130.

A Study of New Approaches to Organizing Courses on "Selected Works of Ancient Chinese Literature" at Confucius Institutes in Russia

Zhu Zhichun

Institute of International Education, Heihe University

The article explores and pilots new instructional approaches to designing courses on "Selected Works of Ancient Chinese Literature" delivered by Confucius Institutes in Russia. The study aims to identify methodological solutions that enhance learner motivation and improve the quality of interpreting classical texts for Russian-speaking students with heterogeneous Chinese proficiency. The research framework combines syllabus and material analysis, instructional design (backward design), case-based reflection, and blended-learning practices. A modular course model is proposed, integrating cultural-historical commentary, genre-focused units (shi poetry, fu rhapsody, classical prose), comparative reading with Russian translations, and guided interpretive activities (seminar debates, micro-projects, and digital annotation). Special emphasis is placed on developing linguocultural competence, training close-reading skills through intertextual cues, and aligning assessment with rubrics and portfolio-based evidence. The pilot outcomes indicate increased engagement and more coherent analytical commentary while maintaining academic rigor and sensitivity to textual complexity.

Keywords: ancient Chinese literature; Confucius Institutes; teaching methodology; blended learning; linguocultural competence.

References

1. Anikin, G. P., Vorobyova, I. Yu. Classical Chinese Literature: A Textbook-Method Manual. Moscow: Vostok-Zapad, 2012, 320 p.
2. Kravtsova, M. E. Poetry of Ancient China: An Experience of Cultural Analysis. An Anthology of Literary Translations. St. Petersburg: Petersburg Oriental Studies, 1994, 544 p.
3. Kravtsova, M. E. Dictionary of Chinese Poets from the 5th Century BC to the 10th Century AD. St. Petersburg: Petersburg Oriental Studies, 2019, 704 p.
4. Serebryakov, E. A., Rodionov, A. A., Rodionova, O. P. Handbook of the History of Chinese Literature (12th Century BC – Early 21st Century). — M.: ACT: Vostok — Zapad, 2005. — 333 p.
5. Alekseev V. M. Works on Chinese Literature, in 2 books. — M.: Vostochnaya Literatura, 2002. — 511 p.
6. Ichan W. Translations and Studies of Classical Chinese Prose in Russia (18th–20th Centuries) // Voprosy Sinologii. — 2019. — pp. 15–42.
7. Golygina K. I., Sorokin V. F. The Study of Chinese Literature in Russia. — M.: Vostochnaya Literatura, 2004. — 58 p.
8. Smirnov I. S. Chinese Poetry: Research, Notes, Translations, and Interpretations. — M.: RSUH, 2014. — 236 p.
9. Cherkassky L. E. In Search of the Cherished Star: Chinese Poetry of the First Half of the 20th Century. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1988, 298 p.
10. Germanovich A. A. Interpretations of Pedagogical Terms of Confucianism // Vestnik filologii. 2016, no. 4, pp. 112–130

Педагогические модели подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам: интеграция коммуникативного и компетентностного подходов в вузах

Шумейко Анна Александровна

аспирант и преподаватель кафедры иностранных языков РАНХиГС,
annashum98@mail.ru

Статья посвящена сопоставлению педагогических моделей подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам в высшей школе при объединении коммуникативного и компетентностного подходов. Актуальность обусловлена ростом запросов к выпускникам, которым требуются устойчивые речевые умения, межкультурная ориентированность, цифровая грамотность и профессионально направленная языковая подготовка. Новизна связана с предложением аналитической модели интеграции: компетенции задают измеряемые результаты, а коммуникативные практики формируют механизм достижения результатов через речевые действия и учебные ситуации. В рамках работы описаны структурные блоки модели, параметры проектирования учебных модулей, логика распределения английского и испанского по траектории обучения, варианты включения цифровых ресурсов и методы оценивания. Изучены русскоязычные исследования 2021–2025 гг., отражающие моделирование профессиональной коммуникативной компетенции, мультязычную организацию обучения второму иностранному языку, алгоритмы формирования коммуникативной компетенции в испанском, а также практики терминологической и цифровой подготовки. В заключении описываются выводы по разработке учебной модели и ее применимости. Статья будет полезна преподавателям, методистам, разработчикам ОПОП.

Ключевые слова: подготовка лингвистов, английский язык, испанский язык, коммуникативный подход, компетентностный подход, профессиональная коммуникация, межкультурная подготовка, мультязычие, цифровые ресурсы, оценивание результатов.

Введение

Современная вузовская подготовка специалистов по иностранным языкам сталкивается с противоречием между ориентацией на речевую практику и ориентацией на измеряемые результаты образования. При доминировании речевых тренировок без жесткой привязки к компетенциям возникают разрывы в оценивании, в описании ожидаемых результатов и в сопоставимости программ разных вузов. При доминировании формализованных результатов без продуманной речевой методики наблюдается методическое «обеднение» обучения: компетенции фиксируются на бумаге, а учебные действия не обеспечивают их формирование в речевой деятельности. Отдельная линия проблемы связана с подготовкой по двум языкам: английский чаще задает международную академическую и профессиональную коммуникацию, испанский нередко осваивается как второй иностранный, что требует иной организации содержания и поддержки переноса учебного опыта между языками.

Цель исследования: разработать аналитическую педагогическую модель подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам, обеспечивающую согласование коммуникативных практик с компетенциями выпускника на уровне проектирования дисциплин, учебных заданий и оценочных процедур. Задачи:

1. описать структуру педагогической модели подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам, выделив цели, содержание, организацию учебной работы и систему оценивания;
2. обосновать механизмы объединения компетентностной логики результатов и коммуникативной логики учебных действий, включая мультязычную организацию освоения второго иностранного;
3. сформулировать решения по оцениванию результатов, обеспечивающие проверку компетенций через речевые продукты и профессионально направленные задания.

Новизна: предложена модель интеграции, в которой компетенции задают матрицу результатов и индикаторов, а коммуникативные практики задают технологию формирования результатов через систему учебных ситуаций, речевых задач, цифровых инструментов и многоуровневого оценивания.

Материалы и методы

Материальную основу исследования составили русскоязычные публикации 2021–2025 гг., отобранные для сопоставления моделей и методических решений подготовки по английскому и испанскому языкам: Н. Г. Кизрина, Е. А. Левина, С. Г. Вишленкова описали формирование предметной цифровой компетенции будущего учителя иностранных языков через практические задания с цифровыми ресурсами и проверку эффекта опытного обучения [1]; С. М. Малинина предложила методическую технологию совершенствования англоязычной терминологической компетенции с выделением этапов подготовки и использованием интерактивных методов [2]; Д. А. Мазиллина, Л. Е. Смирнова обосновали интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции на материале русского и английского языков, связав учебные задания с анализом и переводом художественного текста [3]; Н. Н. Михеева, Р. Г. Гусева раскрыли специфику профессиональной иноязычной подготовки специалиста, уточнив содержание профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и направления обновления обучения языку и культуре в вузе [4]; О. Л. Мохова с соавторами представили модель интеграции

цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в неязыковых вузах, связав педагогические результаты с параметрами ресурсного обеспечения и цифровой инфраструктуры [5]; Е. В. Мушченко, Л. А. Микаелян разработали модель формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, прямо увязав обучение английскому и языку региона специализации с требованиями подготовки и системой оценочных средств [6]; А. И. Перевышко изложил методические ориентиры коммуникативного подхода и перечень учебных форм речевой практики [7]; М. В. Суханова разработала алгоритм формирования коммуникативной компетенции в обучении испанскому языку студентов языкового факультета через дискуссию на базе аутентичных художественных фильмов [8]; Е. Ю. Токарева провела сравнительный анализ мультязычного обучения испанскому языку и ЕМІ, связав различия моделей с показателями вовлеченности и результатами экзаменационных видов речевой деятельности [9]; Н. Ю. Ярмуш представила модель обучения, направленную на формирование лингвокультурной компетенции студентов-испанистов при освоении вариантов испанского языка Латинской Америки [10].

Методы исследования: анализ научных публикаций; сравнительное сопоставление педагогических моделей и учебных технологий; концептуальное моделирование структуры подготовки; систематизация решений по оцениванию и проектированию заданий; аналитический синтез выводов для построения интегративной модели.

Результаты

Структура педагогической модели подготовки по двум языкам

Сопоставление источников позволило описать педагогическую модель как систему четырех взаимосвязанных блоков:

- а) целевой блок результатов (компетенции, индикаторы, уровни владения и профессиональные результаты);
- б) содержательный блок (языковой материал, дискурсивные практики, профессиональная тематика, межкультурные знания);
- в) организационно-технологический блок (учебные формы, типы речевых задач, цифровые средства, мультязычная логика переноса);
- г) оценочный блок (критерии, инструменты, форматы контроля, доказательная база достижений).

Опора на модель профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции позволяет удерживать баланс между языковой системой и профессиональными задачами коммуникации, а оценочные средства связывать с реальными речевыми продуктами [6].

В моделях, ориентированных на компетентностную логику, центральным становится описание ожидаемых образовательных результатов через знания, умения и навыки, соотношенные с будущей профессиональной деятельностью. В работах, посвященных профессиональной иноязычной подготовке специалиста, уточняется содержание профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и подчеркивается необходимость обновления обучения языку и культуре в вузе через профессиональную направленность и межкультурную коммуникацию [4]. Подобные положения задают критерии отбора содержания: лексика и грамматика отбираются не «по учебнику», а по типам профессиональных ситуаций и речевых действий, которые выпускник выполняет в академической и профессиональной среде [4; 6].

Интеграция компетенций и коммуникативных практик через учебные ситуации

Коммуникативный подход в методическом изложении описывает учебные формы, обеспечивающие речевую практику: дискуссию, игровые ситуации, парную и групповую работу, задания на сбор и передачу информации, ролевые сценарии [7]. Для интеграции с компетентностной логикой данные формы требуют «привязки» к индикаторам результата: каждое

речевое действие задается как проверяемый продукт (например, аргументированное высказывание, деловая переписка, презентация, медиаторский пересказ, перевод, переговорный диалог). В модели профессионально ориентированной коммуникативной компетенции фиксируется связь языковой подготовки с профессиональными задачами и междисциплинарными связями, что позволяет проектировать речевые задания как инструмент освоения профессионального содержания [6].

Интегративный подход, предложенный для формирования коммуникативной компетенции через объединение русского и английского языков на материале текста, задает значимую методическую линию: речевые умения развиваются через взаимодействие видов речевой деятельности при анализе и переводе художественного текста, а учебные задания проектируются как единый «пакет» для достижения результата [3]. Для подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам подобный принцип переносится на двуязычную траекторию: задания строятся как цепочки «входной» работы с материалом (чтение/аудирование), аналитической переработки (план, тезисы, терминологическая разметка), продуктивного выхода (монолог, диалог, письменный текст), затем — мета-языкового контроля (самооценка, чек-лист ошибок, критерии качества). Подобная цепочка обеспечивает наблюдаемость результата и уменьшает разрыв между «компетенцией в программе» и «умением в речи» [3].

Специфика распределения английского и испанского по траектории обучения

Анализ исследований, посвященных обучению испанскому языку в мультязычной среде, фиксирует принципиально разные организационные модели: ЕМІ с английским как языком обучения и мультязычный метод, допускающий использование полного языкового репертуара обучающегося [9]. В исследовании сравнение проводилось на основе вовлеченности и результатов экзамена по испанскому языку (аудирование, чтение, письмо, говорение), при этом более высокие результаты по чтению и устной речи отмечены у группы, обучавшейся по мультязычной модели [9]. Для проектирования подготовки специалистов по двум языкам данный результат задает прямое решение: на этапах освоения испанского как второго иностранного целесообразно складывать перенос навыков через английский (сопоставление грамматических явлений, интернациональная лексика, стратегические приемы чтения и аудирования), при этом ограничивать «монополию» английского как единственного посредника, оставляя место для осмысленного сопоставления и контроля интерференции [9].

Работа по формированию лингвокультурной компетенции студентов-испанистов ориентирует содержание не только на «испанский язык вообще», но и на различие пиренейского и латиноамериканских вариантов, что напрямую влияет на речевые ситуации, учебные тексты и критерии корректности [10]. В рамках педагогической модели данный материал оформляется как отдельный модуль «вариативность испанского», встроенный в практический курс: задания на распознавание региональных реалий, выбор языковых средств под адресата, анализ прагматических норм общения. Подобная настройка содержания повышает профессиональную пригодность выпускника, ориентированного на межкультурную коммуникацию и работу с разными вариантами испанского [10].

Технологические решения для формирования коммуникативной компетенции в испанском

Алгоритм формирования коммуникативной компетенции через дискуссию на базе аутентичных художественных фильмов дает готовую технологическую «рамку» для включения испанского языка в профессионально ориентированное обучение: дискуссия используется как организующая форма говорения, а фильм — как источник сюжетных фактов, культурных реалий и речевых стимулов [8]. В модели подготовки специалистов подобная технология выполняет двойную функцию:

- 1) обеспечивает устойчивую практику аргументации и взаимодействия в полилоге;

2) формирует культурную информированность и речевую реактивность за счет опоры на аутентичный материал.

Для объединения с компетентностной логикой алгоритм оформляется через оценочную матрицу: критерии уместности аргументов, точности лексики, логики реплик, стратегий поддержания диалога, соблюдения норм речевого этикета. В результате формируется связка «учебное действие — критерий — измеримый результат», пригодная для рабочих программ дисциплин и фонда оценочных средств [8].

Цифровые ресурсы и компетенции как опора интегративной модели

Для английского языка в вузах значимым становится вопрос цифровой поддержки обучения. Исследование по интеграции цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка описывает модель, связывающую педагогические результаты с ресурсным обеспечением, цифровой инфраструктурой и практиками использования цифровых средств; в эмпирической части приводятся параметры выборки и показатели корреляций между обеспеченностью инфраструктурой и регулярностью применения цифровых ресурсов [5]. Для проектирования подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам вывод оформляется как требование к технологическому блоку модели: цифровые ресурсы задаются не «добавкой», а частью учебного процесса (тренажеры, платформы обратной связи, системы контроля, цифровые корпуса, средства совместного редактирования). При этом выбор цифровых инструментов связывается с конкретными речевыми продуктами: устное выступление — с мультимедийной презентацией и рубриками оценивания; письменный текст — с поэтапным рецензированием и автоматизированной проверкой; терминологическая подготовка — с цифровыми глоссариями и задачами классификации терминов [5].

Подготовка будущего учителя иностранных языков в части предметной цифровой компетенции опирается на практические задания с цифровыми ресурсами и фиксацию эффекта опытного обучения статистическими методами [1]. Для модели подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам данная линия уточняет требования к выпускнику: цифровая грамотность понимается как способность выбирать инструмент под речевую задачу, организовывать коммуникацию и оценивать качество речевого продукта в цифровой среде. В учебном плане подобное решение реализуется через микромодули: цифровая работа с аудированием (разметка, пересказ, критика источника), цифровая работа с письмом (совместное редактирование, комментарии, версии), цифровая работа с говорением (запись, самоанализ, критерии), цифровая работа с межкультурным материалом (проверка фактов, сопоставление вариантов языковой нормы) [1].

Профессиональная терминология как мост между компетенциями и речевой практикой

Методическая технология совершенствования англоязычной терминологической компетенции выстраивает подготовку через поэтапность, дифференциацию и интерактивные методы; терминология рассматривается как средство профессиональной коммуникации и профессионального роста [2]. Перенос данного решения на программу подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам дает возможность унифицировать методику работы с терминологией по двум языкам:

- 1) выделение тематических терминологических полей;
- 2) упражнения на распознавание, перевод и перефразирование;
- 3) включение терминов в речевые жанры (доклад, отчет, деловое письмо, консультация);
- 4) контроль через продуктивные задания, где терминология оценивается по точности и уместности.

При подготовке по испанскому аналогичная логика применяется для профессиональных сфер, востребованных в конкретной образовательной программе (туризм, международные отношения, бизнес-коммуникация, перевод) [2; 6; 9].

Обсуждение

Предложенная интегративная модель позволяет развести «язык как содержание» и «язык как действие» без потери управляемости результата. Компетентностная логика задает измеряемые ориентиры и единый язык описания образовательных результатов, а коммуникативная логика задает технологию формирования результатов через речевую деятельность. Продуктивность объединения двух подходов зависит от качества проектирования учебных ситуаций: при слабой проработке заданий компетенции остаются декларацией; при слабой проработке оценивания коммуникативные практики теряют управляемость и превращаются в «разговор ради разговора».

Материалы по испанскому языку показывают, что двуязычная траектория требует продуманного переноса: опора на первый иностранный ускоряет старт, но без методического контроля усиливается интерференция и снижается качество нормирования речи. Мультиязычное обучение, ориентированное на использование полного языкового репертуара, выглядит более продуктивным по вовлеченности и ряду показателей речевой подготовки, чем жесткая организация через единственный язык обучения. По собственному мнению, подобное решение особенно перспективно для программ, где выпускник ориентирован на работу в многоязычных профессиональных коллективах: способность переключаться между кодами, удерживать жанр и адресата, выбирать вариант нормы под коммуникативную задачу становится профессиональным навыком, а не «побочным эффектом» обучения.

Линия цифровизации усиливает требования к преподавателю и к инфраструктуре. Программы подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам теряют конкурентоспособность без цифровых средств организации практики, обратной связи и доказательной оценки результатов. Вместе с тем цифровые инструменты без методической рамки не повышают качество автоматически; эффект возникает при точной привязке инструмента к речевому продукту, к критериям качества и к процедурам самоконтроля.

Заключение

1. Структура педагогической модели подготовки специалистов по английскому и испанскому языкам описана через целевой, содержательный, организационно-технологический и оценочный блоки, что обеспечивает связность проектирования дисциплин и фонда оценочных средств.

2. Механизм объединения компетентностной и коммуникативной логики раскрыт через проектирование учебных ситуаций и цепочек речевых задач, где компетенции задают индикаторы результата, а коммуникативные практики задают технологию формирования результата через речевые продукты.

3. Решения по оцениванию сформулированы через матрицу критериев для речевых продуктов (говорение, письмо, медиаторство, перевод, терминологическая точность), что обеспечивает проверку компетенций не формальными тестами, а профессионально направленными заданиями на материале английского и испанского языков.

Литература

1. Кизрина Н. Г., Левина Е. А., Вишленкова С. Г. Формирование предметной цифровой компетенции будущего учителя иностранных языков // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 183–199. DOI: 10.32744/pse.2022.2.11.
2. Малинина С. М. Методическая технология совершенствования англоязычной терминологической компетенции курсантов-судоводителей морских вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 4. С. 521–529. DOI: 10.30853/ped20250064.
3. Мазилина Д. А., Смирнова Л. Е. Формирование коммуникативной компетенции у студентов медицинского вуза: интегративный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 2. С. 140–145. DOI: 10.30853/ped20250018.

4. Михеева Н. Н., Гусева Р. Г. Специфика иноязычной подготовки специалиста: теоретические и практические аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 2. С. 391–399. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399.

5. Мохова О. Л., Пашковская Н. Д., Малихина И. А., Сачкова Е. В. Интеграция цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экономические аспекты и педагогическая эффективность // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 3-1. С. 185–196. DOI: 10.25726/v3737-5064-8954-f. URL: <https://www.researchgate.net/publication/395252991> (дата обращения: 15.01.2026).

6. Мушенко Е. В., Микаелян Л. А. Модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов (направление подготовки «Зарубежное регионоведение») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. Вып. 3. С. 433–439. DOI: 10.30853/ped210067.

7. Перевышко А. И. Коммуникативный подход в современном языковом образовании [Электронный ресурс]. URL: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/44932/5/Perevyshko_Kommunikativnyy.pdf (дата обращения: 14.01.2026).

8. Суханова М. В. Формирование коммуникативной компетенции в обучении испанскому языку студентов языкового факультета вуза в формате дискуссии (на материале аутентичных художественных фильмов) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 5. С. 665–677. DOI: 10.30853/ped20250080.

9. Токарева Е. Ю. Сравнительный анализ методов обучения испанскому языку в мультилингвальной среде // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 1. С. 76–90. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.05.

10. Ярмуш Н. Ю. Обучение студентов-испанистов лингвокультурным особенностям испанского языка Латинской Америки как способ совершенствования профессиональной подготовки лингвистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 2. DOI: 10.30853/ped20250026. URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20250026/fulltext> (дата обращения: 13.01.2026).

Pedagogical models for training english and spanish language specialists: integration of communicative and competence-based approaches in higher education institutions

Shumeiko A.A.

RANEPA

This article compares pedagogical models for training English and Spanish language specialists in higher education, integrating communicative and competency-based approaches. This research is relevant due to the growing demand for graduates to possess robust language skills, intercultural awareness, digital literacy, and professionally oriented language training. The novelty of this research lies in the proposal of an analytical model of integration: competencies define measurable outcomes, while communicative practices form the mechanism for achieving these outcomes through speech actions and learning situations. The article describes the model's structural blocks, the design parameters for educational modules, the logic for distributing English and Spanish across the learning pathway, options for incorporating digital resources, and assessment methods. This article examines Russian-language research from 2021–2025, covering the modeling of professional communicative competence, the multilingual organization of second-language instruction, algorithms for developing communicative competence in Spanish, and terminological and digital training practices. The article concludes with conclusions on the development of the training model and its applicability. This article will be useful for teachers, methodologists, and developers of the OPEP.

Keywords: linguist training, English, Spanish, communicative approach, competency-based approach, professional communication, intercultural training, multilingualism, digital resources, performance assessment.

References

1. Kizrina N. G., Levina E. A., Vishlenkova S. G. Formation of Subject-Specific Digital Competence of Future Foreign Language Teachers // Prospects of Science and Education. 2022. No. 2 (56). Pp. 183–199. DOI: 10.32744/pse.2022.2.11.
2. Malinina S. M. Methodological Technology for Improving the English-Language Terminological Competence of Naval Cadet Students of Maritime Universities // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2025. Vol. 10. Issue 4. Pp. 521–529. DOI: 10.30853/ped20250064.
3. Mazilina D. A., Smirnova L. E. Formation of Communicative Competence in Medical University Students: An Integrative Approach // Pedagogy. Theory and Practice. 2025. Vol. 10. Issue 2. Pp. 140–145. DOI: 10.30853/ped20250018.
4. Mikheeva N. N., Guseva R. G. Specifics of Foreign Language Training of Specialists: Theoretical and Practical Aspects // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2022. Vol. 27. Issue 2. Pp. 391–399. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-2-391-399.
5. Mokhova, O. L., Pashkovskaya, N. D., Malykhina, I. A., Sachkova, E. V. "Integration of Digital Educational Resources into Teaching English in Non-Linguistic Universities: Economic Aspects and Pedagogical Efficiency" // Education Management: Theory and Practice. 2025. Vol. 15. No. 3-1. pp. 185–196. DOI: 10.25726/v3737-5064-8954-f. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/395252991> (accessed on 15 January 2026).
6. Mushenko, E. V., Mikaelyan, L. A. "A Model for the Formation of Students' Foreign Language Professional Communicative Competence" (Major in Foreign Regional Studies) // Pedagogy. Theory and Practice. 2021. Vol. 6. Issue 3. Pp. 433–439. DOI: 10.30853/ped210067.
7. Perevyshko A. I. Communicative Approach in Modern Language Education [Electronic resource]. URL: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/44932/5/Perevyshko_Kommunikativnyy.pdf (accessed: 14.01.2026).
8. Sukhanova M. V. Formation of Communicative Competence in Teaching Spanish to Students of the Language Faculty of a University in the Format of a Discussion (Based on Authentic Feature Films) // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2025. Vol. 10. Issue 5. Pp. 665–677. DOI: 10.30853/ped20250080.
9. Tokareva E. Yu. Comparative Analysis of Methods of Teaching Spanish in a Multilingual Environment // Issues of Teaching Methods at the University. 2024. Vol. 13. No. 1. pp. 76–90. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.05.
10. Yarmush N. Yu. Teaching Spanish Students the Linguocultural Features of the Spanish Language of Latin America as a Way to Improve the Professional Training of Linguists // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2025. Vol. 10. Issue 2. DOI: 10.30853/ped20250026. URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20250026/fulltext> (accessed: 13.01.2026).

Компетенции преподавателя вуза как фасилитатора обучения

Антонова Алёна Николаевна

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,
Antonova.AN@rea.ru

Современное высшее образование, функционирующее в условиях VUCA-мира, требует перехода от традиционной модели преподавания к роли преподавателя-фасилитатора. Цель статьи – систематизировать ключевые компетенции для успешного выполнения этой роли. На основе метафор проводника, садовника и режиссера раскрывается сущность фасилитатора как организатора образовательной коммуникации. Автор предлагает структуру из четырех блоков компетенций: создания образовательной среды, коммуникативно-психологических, личностно-ценностных и технико-дидактических. Их формирование позволяет развивать у студентов критическое мышление и soft skills, отвечающие запросам рынка труда. В заключении даются практические рекомендации по развитию фасилитаторского потенциала преподавателей на индивидуальном и институциональном уровнях.

Ключевые слова: Преподаватель-фасилитатор, высшее образование, образовательная парадигма, компетенции преподавателя, фасилитация, модерация, интерактивные методы обучения, критическое мышление, VUCA-мир, активное обучение, групповая динамика, обратная связь, цифровые образовательные ресурсы.

Современное образование сталкивается с рядом значимых вызовов, среди которых особенно выделяются сложность и нестабильность социально-экономической среды (характеризуемые как VUCA-мир), информационный переизбыток и возросшая потребность в концепции обучения на протяжении всей жизни. В таких условиях традиционная парадигма преподавания, ориентированная на восприятие педагога как единственного источника знаний и пассивную роль студента, становится недостаточно эффективной и не отвечает потребностям современного образовательного процесса.

В противоположность этому формируется новая модель взаимодействия в образовательной среде, где преподаватель выступает в роли фасилитатора, а именно посредника и проводника, оказывающего поддержку и стимулирующего активное познавательное участие студентов. Данная модель способствует формированию самостоятельности обучающихся, развитию критического мышления и навыков сотрудничества.

Цель данной статьи заключается в определении и систематизации ключевых компетенций, необходимых преподавателю вуза для успешного выполнения роли фасилитатора в условиях современного образовательного пространства.

Ключевой фигурой в современной образовательной парадигме, ориентированной на студента, выступает преподаватель-фасилитатор. В контексте высшей школы фасилитатор (от англ. *facilitate* – облегчать, помогать) представляет собой специалиста, чья деятельность направлена на организацию и направление группового познавательного процесса. Его основная задача заключается не в трансляции готовых знаний, а в создании условий для достижения учебной группой максимального результата через активизацию и раскрытие интеллектуального и творческого потенциала каждого студента. Таким образом, сущность данной роли смещается от монопольного обладателя информации к организатору продуктивной образовательной коммуникации.

Для более глубокого раскрытия сути этой педагогической позиции продуктивно использовать ряд метафор. Воплощая роль проводника, фасилитатор не является «таксистом», который везет студентов по заранее известному ему одному маршруту. Напротив, он вооружен картой предметной области и помогает группе прокладывать собственный путь к знаниям, ориентируясь на их интересы и вопросы, но обеспечивая движение в рамках целевых образовательных ориентиров. В этом процессе он создает среду для самостоятельного открытия знаний, а не просто доставляет к месту назначения.

Другой плодотворной метафорой выступает образ садовника. Преподаватель-фасилитатор не «тянет растения за веревочку», пытаясь ускорить их рост, а заботится о создании благоприятной образовательной экосистемы. Он обеспечивает «почву» в виде качественных ресурсов и проблемных ситуаций, «полив» в форме своевременной обратной связи и поддержки, а также «освещение», мотивируя и стимулируя познавательный интерес. Его усилия сосредоточены на культивации условий, в которых самостоятельный и осмысленный рост компетенций студентов становится естественным и эффективным.

Наконец, метафора режиссера удачно иллюстрирует распределение ролей в учебном процессе. Если студенты являются главными актерами на сцене познания, непосредственно вовлеченными в исследовательскую, проектную и дискуссионную деятельность, то фасилитатор выступает в роли режиссера-постановщика. Он проектирует «сценарий» занятия – его общую драматургию и ключевые события, создает условия для продуктивной «игры» актеров, мягко направляя их действия и

помогая им достичь максимальной выразительности и глубины в освоении содержания дисциплины.

Роль фасилитации в высшем образовании приобретает особую значимость в условиях современного динамичного мира, требующего от студентов не только накопления знаний, но и развития ключевых компетенций критического мышления и самостоятельного поиска информации. Фасилитация способствует формированию у обучающихся способности анализировать, оценивать и применять полученные знания в разнообразных контекстах, что является основой их успешной подготовки к профессиональной деятельности. Кроме того, активное вовлечение студентов в образовательный процесс стимулирует развитие коммуникационных навыков, умения работать в команде и эффективно решать проблемы – навыков, прочно вошедших в перечень востребованных софт-скиллов современного специалиста.

Создание фасилитационной среды в вузе направлено также на повышение уровня мотивации и вовлеченности студентов, что повышает качество обучения и способствует формированию внутренней потребности в непрерывном развитии. Важной задачей является обеспечение безопасной образовательной атмосферы, где обучающиеся не боятся допускать ошибки, задавать вопросы и высказывать собственное мнение. Такая среда поддерживает творческое мышление и открытость диалогу, что существенно расширяет образовательный потенциал вузов и способствует всестороннему развитию личности будущих специалистов.

Фундаментальной предпосылкой эффективной фасилитации в высшем образовании выступает комплекс компетенций, связанных с созданием и управлением образовательной средой. Рассмотрим четыре блока компетенций, которые необходимы современному преподавателю-фасилитатору в вузе:

- Блок 1. Компетенции создания и управления образовательной средой;
- Блок 2. Коммуникативные и психологические компетенции;
- Блок 3. Личностные и ценностные компетенции;
- Блок 4. Технические и дидактические компетенции.

Ключевым элементом для **Блока 1** является компетенция проектирования интерактивных образовательных форматов. Она подразумевает переход преподавателя от разработки монологических лекционных структур к созданию сценариев интерактивного взаимодействия. Реализация данной компетенции выражается в способности концептуализировать и детализировать формат семинара-исследования, воркшоп, проблемной дискуссии или кейс-чемпионата, где содержание дисциплины не транслируется, а осваивается студентами через активную деятельность. Такой подход требует от преподавателя глубокого понимания дидактического потенциала различных форм групповой работы и умения выстраивать их в логическую и целостную конструкцию, нацеленную на достижение конкретных образовательных результатов.

Не менее значимой для Блока 1 является компетенция модерации групповых процессов, которая обеспечивает оперативную эффективность созданной интерактивной среды. Данная компетенция заключается в способности преподавателя диагностировать и мягко регулировать групповую динамику для обеспечения продуктивной работы и равноправного участия всех студентов. Ее реализация включает в себя техники вовлечения пассивных участников через адресные вопросы или поручение конкретных ролей, а также тактичное ограничение доминирующих лидеров для создания равного пространства дискуссии. Важнейшей составляющей данной компетенции выступает навык формулировки и имплементации четких правил и регламента коммуникации (тайминг выступлений, порядок аргументации), которые структурируют взаимодействие, минимизируют хаос и переводят групповую работу в конструктивное русло.

Важнейшим компонентом в структуре компетенций преподавателя-фасилитатора выступает блок коммуникативных и

психологических навыков (**Блок 2**), которые обеспечивают содержательное наполнение созданной интерактивной среды. Ключевую роль здесь играет компетенция активного слушания и эмпатии. Она выходит за рамки простого восприятия вербальной информации и предполагает способность декодировать имплицитные смыслы, эмоциональные состояния и скрытые вопросы студентов. Именно эта компетенция позволяет преподавателю точно диагностировать когнитивные затруднения и точки роста обучающихся. На ее основе формируется атмосфера психологической безопасности и доверия, являющаяся необходимым условием для рискованных высказываний, генерации идей и открытой дискуссии, когда ошибка воспринимается не как провал, а как ресурс для развития.

Содержательным стержнем фасилитации является искусство задавания «правильных» вопросов. Данное умение предполагает сознательный отказ от закрытых вопросов, ориентированных на проверку памяти («Так ли это?»), в пользу вопросов открытого и наводящего типа. Вопросы вида «Почему вы так считаете?», «Что было бы, если...?», «Какими путями можно решить эту проблему?» выполняют функцию катализатора критического мышления, рефлексии и самостоятельного поиска решений. Они стимулируют студентов к разворачиванию аргументации, исследованию причинно-следственных связей и выходу за рамки усвоенной информации, тем самым переводя учебный процесс с уровня репродукции на уровень продуктивной интеллектуальной деятельности.

Завершающим элементом данного блока выступает компетенция предоставления эффективной обратной связи. В контексте фасилитации обратная связь носит не оценочный, а развивающий характер. Ее эффективность обеспечивается использованием таких методик, как модель «бутерброда», при которой конструктивные замечания по развитию («зона роста») предваряются и завершаются позитивным подкреплением сильных сторон работы студента. Такой подход позволяет минимизировать защитную реакцию и мотивировать обучающегося к совершенствованию результата, так как он воспринимает критику в контексте признания своих достижений и потенциала. Это делает обратную связь ключевым инструментом поддержки образовательной траектории и формирования у студентов адекватной самооценки.

Функционирование преподавателя в роли фасилитатора невозможно без сформированного комплекса личностных и ценностных компетенций (**Блок 3**), которые составляют основу его профессиональной позиции. Критически важной в этом контексте является компетенция открытости и терпимости к неопределенности. В отличие от жестко регламентированного лекционного формата, интерактивный процесс характеризуется стохастичностью и непредсказуемостью. Преподаватель-фасилитатор должен обладать готовностью к отклонению от заранее составленного сценария, если дискуссия приобретает продуктивный, но незапланированный вектор развития. Эта способность напрямую связана с глубинным принятием плюрализма мнений и интерпретаций, что предполагает отказ от монополии на истину и признание ценности различных, в том числе и ошибочных, точек зрения как ресурса для коллективного познания.

Завершающим элементом Блока 3 выступает личностная ответственность и рефлексивность. Данная компетенция выражается в постоянной и критической самооценке преподавателем эффективности собственных действий по организации группового процесса. Фасилитатор систематически анализирует успешность примененных методик, эмоциональный климат в группе и достижение целевых образовательных результатов, выявляя зоны для собственного профессионального роста. Таким образом, он принимает на себя ответственность не только за процесс, но и за непрерывное совершенствование своей фасилитационной практики, что трансформирует его из статичного «транслятора знаний» в динамично развивающегося субъекта педагогической деятельности, способного к гибкой адаптации в меняющейся образовательной среде.

Современная реализация роли фасилитатора требует от преподавателя владения специализированным инструментарием, что формирует блок технических и дидактических компетенций (**Блок 4**). Ключевым элементом данного блока является компетенция владения инструментарием фасилитации. Она подразумевает свободное оперирование широким арсеналом структурированных методов организации групповой работы, таких как модерация мозгового штурма, построение ментальных карт, применение Дельфийского метода или проведение SWOT-анализа. Выбор и адаптация конкретной методики определяются дидактическими задачами: будь то генерация идей, структурирование сложной информации, достижение консенсуса или стратегическое планирование. Умение преподавателя корректно применять эти техники позволяет трансформировать неструктурированную дискуссию в целенаправленный процесс, результатом которого является конкретный интеллектуальный продукт.

В условиях цифровой трансформации образования неотъемлемой составляющей профессионального портрета преподавателя-фасилитатора становится компетенция работы с цифровыми ресурсами. Данная компетенция проявляется в навыках эффективного использования специализированных онлайн-платформ и сервисов для организации совместной деятельности. Речь идет о применении интерактивных досок (Miro, Jamboard), систем мгновенного опроса и сбора идей (Mentimeter), а также облачных сред для коллективной работы над документами и проектами. Интеграция этих инструментов не только расширяет пространство учебного взаимодействия за пределы аудитории, но и существенно повышает его инклюзивность, наглядность и эффективность, позволяя в режиме реального времени фиксировать, структурировать и развивать групповые идеи, тем самым материализуя процесс коллективного познания.

Сформированность компетенций фасилитатора не является статичным качеством преподавателя, а представляет собой динамический конструкт, требующий целенаправленного и непрерывного развития. Данный процесс должен носить системный характер и может быть реализован через ряд практических шагов, адресованных как самому преподавателю, так и образовательной организации в целом.

Со стороны преподавателя эффективным представляется комплексный подход, сочетающий в себе формальное обучение, практику и рефлексию. Первоосновой является осознанное прохождение специализированных тренингов по модерации и фасилитации, которые позволяют получить не только теоретические знания, но и отработать конкретные техники в безопасной образовательной среде. Не менее важен процесс посещения занятий коллег с последующим профессиональным диалогом, в рамках которого происходит обмен апробированными методиками и обсуждение педагогических находок. Важнейшим элементом развития является институционализация регулярной рефлексии и систематического сбора обратной связи от студентов при помощи современных инструментов (анонимные опросы, рефлексивные карты), что позволяет корректировать собственную практику на основе эмпирических данных. Практическое становление компетенций происходит через постепенное, поэтапное внедрение элементов фасилитации (начав с использования техники «мозгового штурма», затем добавив работу с онлайн-доской) в структуру традиционных курсов, что обеспечивает плавную адаптацию как самого преподавателя, так и студенческой аудитории к новой образовательной модели.

Со стороны вуза развитие фасилитаторского потенциала профессорско-преподавательского состава требует создания поддерживающей инфраструктуры. Ключевая роль отводится разработке и внедрению целевых программ повышения квалификации, сфокусированных именно на практиках организации групповой работы и модерации, а не на предметно-дисциплинарных знаниях. Другим действенным механизмом является целенаправленное формирование и курирование сообществ

практиков. В рамках таких профессиональных объединений преподаватели получают возможность для совместного анализа сложных случаев, обсуждения проблем и поиска их решений, что способствует не только трансляции успешного опыта, но и формированию коллективного субъекта инновационной педагогической деятельности, разделяющего ценности фасилитационной парадигмы.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что в условиях трансформации высшего образования преподаватель-фасилитатор становится новой и востребованной профессиональной ролью. Ее специфика заключается в синтезе компетенций из различных областей: менеджера, проектирующего образовательную среду; психолога, обеспечивающего атмосферу доверия и эмпатии; модератора, руководящего групповой динамикой; и наставника, предоставляющего развивающую обратную связь. Формирование данной ролевой модели требует от преподавателя целенаправленного развития навыков в области проектирования интерактивных форматов, коммуникации, работы с цифровыми инструментами, а также культивации личностных качеств, таких как терпимость к неопределенности и рефлексия.

Переход от традиционной лекционно-трансляционной модели к фасилитационной знаменует собой сущностную эволюцию педагогической парадигмы. Это движение от «преподавания предмета» к «обучению студентов», где фокус смещается с пассивной передачи информации на активное конструирование знаний самими обучающимися. В этом процессе главным результатом становятся не заученные факты и репродуцированные определения, а сформированные профессиональные и надпрофессиональные компетенции, развитое критическое мышление и способность к самостоятельной познавательной деятельности, что в конечном итоге и составляет основу для успешной реализации выпускника в современном сложном и динамичном мире.

Литература

1. Васильева, В. О. К вопросу о применении мнемотехнических методов как способа фасилитации формирования лексических навыков на иностранном языке / В. О. Васильева // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 538-541. – EDN CHRVNB.
2. Габидулина, Г. М. Обучение иноязычной речи на основе технологии проблемного обучения / Г. М. Габидулина // Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии: Материалы VIII Международной очно-заочной научно-практической конференции, Горловка, 08 декабря 2023 года. – Горловка: Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова, 2024. – С. 65-67. – EDN JAXYLO.
3. Лобачева, Н. Н. Практический аспект применения проблемных заданий для обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения / Н. Н. Лобачева, Е. А. Молодых, С. В. Павлова // Материалы LX отчетной научной конференции преподавателей и научных сотрудников ВГУИТ за 2021 год : В 3 частях, Воронеж, 08–09 февраля 2022 года. Том Часть 3. – Воронеж: Воронежский государственный университет инженерных технологий, 2022. – С. 71. – EDN IWUNBQ.
4. Малышева, Н. В. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / Н. В. Малышева, Я. М. Лисина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2021. – № 10. – С. 153-157. – EDN URRXAE.
5. Саидов, З. А. Активное обучение и методы проблемного обучения в высшем образовании / З. А. Саидов // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2023. – № 4. – С. 41-52. – DOI 10.26653/2076-4685-2023-4-04. – EDN MLLZTN.
6. Солопова, О. С. Проблемное обучение как активный метод обучения иностранным языкам / О. С. Солопова, Т. В. Малкова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 3-1. – С. 204-207. – EDN WMCUDK.

7. The essence of the concept of problem-based learning / F. A. Batayeva, A. A. Mukhamedina, O. A. Kornilova, A. A. Brataeva // *Наука и реальность*. – 2022. – No. 3(11). – P. 38-42. – EDN AMFPHW.

Competencies of a University Teacher as a Learning Facilitator

Antonova A.N.

Plekhanov Russian University of Economics

Modern higher education, operating in a VUCA world, requires a shift from the traditional teaching model to the role of a teacher-facilitator. The purpose of this article is to systematize the key competencies for successfully fulfilling this role. Using the metaphors of a guide, a gardener, and a director, the essence of a facilitator as an organizer of educational communication is revealed. The author proposes a framework of four competencies: creating an educational environment, communicative-psychological, personal-value, and technical-didactic. Developing these competencies allows students to develop critical thinking and soft skills that meet labor market demands. The article concludes with practical recommendations for developing the facilitation potential of teachers at the individual and institutional levels. Keywords: Teacher-facilitator, higher education, educational paradigm, teacher competencies, facilitation, moderation, interactive teaching methods, critical thinking, VUCA world, active learning, group dynamics, feedback, digital educational resources.

References

1. Vasilyeva, V. O. On the Application of Mnemonic Methods as a Way of Facilitating the Formation of Lexical Skills in a Foreign Language / V. O. Vasilyeva // *Modern Pedagogical Education*. - 2023. - No. 11. - Pp. 538-541. - EDN CHRVHB.
2. Gabidulina, G. M. Teaching Foreign Language Speech Based on Problem-Based Learning Technology / G. M. Gabidulina // *Romano-Germanic Languages: Integration of Teaching Methods and Philology: Proceedings of the VIII International In-person and Correspondence Scientific and Practical Conference, Gorlovka, December 08, 2023*. - Gorlovka: V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University, 2024. - Pp. 65-67. - EDN JAXYLQ.
3. Lobacheva, N. N. Practical aspect of using problem-based tasks for teaching a foreign language in the context of distance learning / N. N. Lobacheva, E. A. Molodykh, S. V. Pavlova // *Proceedings of the LX reporting scientific conference of teachers and researchers of VSUET for 2021: In 3 parts, Voronezh, February 8-9, 2022. Volume Part 3*. - Voronezh: Voronezh State University of Engineering Technologies, 2022. - P. 71. - EDN IWUNBQ.
4. Malysheva, N. V. Problem-based learning as one of the areas of modern teaching technologies / N. V. Malysheva, Ya. M. Lisina // *Conference proceedings of the Sociosphere Research Center*. - 2021. - No. 10. - P. 153-157. - EDN URRXAE.
5. Saidov, Z. A. Active learning and methods of problem-based learning in higher education / Z. A. Saidov // *Scientific review. Series 2: Humanities*. - 2023. - No. 4. - Pp. 41-52. - DOI 10.26653/2076-4685-2023-4-04. - EDN MLLZTN.
6. Solopova, O. S. Problem-based learning as an active method of teaching foreign languages / O. S. Solopova, T. V. Malkova // *Issues of pedagogy*. - 2020. - No. 3-1. - Pp. 204-207. - EDN WMCUDK.
7. The essence of the concept of problem-based learning / F. A. Batayeva, A. A. Mukhamedina, O. A. Kornilova, A. A. Brataeva // *Science and reality*. – 2022. – No. 3(11). – P. 38-42. – EDN AMFPHW.

Развитие профессиональной компетенции в экономической сфере на этапе довузовской подготовки иностранных граждан

Архипкин Олег Валерьевич

доктор экономических наук, директор Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, arhipkin@id.isu.ru

Белюсова Ирина Михайловна

канд. пед. наук, доцент, декан подготовительного факультета для иностранных граждан Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, belousova.u2013@yandex.ru

Валиулина Светлана Владимировна

канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка как иностранного подготовительного факультета для иностранных граждан Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, svetlana-valiuli@mail.ru

Статья направлена на освещение проблемы формирования профессиональной компетенции в области экономики в процессе обучения иностранных слушателей в педвузе. Экономическое образование в России всегда было актуальным и популярным не только среди российских абитуриентов, но и среди иностранных граждан. Изучению экономических дисциплин в российском вузе на русском языке предшествует обучение по довузовским дополнительным общеобразовательным программам. В работе представлены практические наработки авторов в области обучения иностранных граждан общенаучному стилю речи по экономическому профилю. Введение в экономическую специальность подразумевает не только знание специальной лексики, общенаучных синтаксических конструкций, но и умение слушать и записывать лекции по специальным предметам.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, экономика, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, довузовский этап обучения.

Популярность экономического образования в России у иностранных граждан остается по-прежнему высокой, поэтому вопросы методики обучения иностранных обучающихся на этапе предвуза остаются востребованными. Актуальность данной работы заключается в том, что довузовское образование по экономической направленности неразрывно связано с формированием профессиональной компетенции, требующей от преподавателя тщательного отбора материала и методов работы.

Цель данной работы – описание процесса подготовки иностранных граждан к изучению экономики в российском вузе на русском языке.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) рассмотреть актуальную научную теоретическую базу по теме исследования;

2) описать практические вопросы формирования профессиональной компетенции у иностранных слушателей.

«Обобщенная цель предвузовской подготовки иностранных студентов – способность осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде – имеет три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: языковой (коммуникативная компетентность), общенаучный / общепрофессиональный (общенаучная / общепрофессиональная компетентность) и адаптационный (адаптированность)» [6, с. 11]. Для того, чтобы продолжить обучение в вузе на русском языке, иностранным обучающимся необходимо сформировать ряд компетенций. Компетентностный подход в образовании позволяет акцентировать внимание на развитии определенных навыков и умений, позволяющих реализовать свои знания на практике. Данная проблема описана в трудах таких ученых, как А. Н. Щукин, И. А. Зимняя, В. И. Байденко, А. В. Хуторской и другие. Компетентность определяется А. В. Хуторским как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере» [8, с. 130]. Компетентность отличается от понятия компетенции тем, что относится уже к результату образовательной деятельности, это «минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [8, с. 130].

Компетентность определяется авторами Нового словаря методических терминов и понятий как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-л. деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [1, с. 107]. Термин введен Н. Хомским в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий / слушающий (по Н. Хомскому) должен: а) образовывать предложения / понимать речь; б) иметь суждение о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство / различие в значениях двух предложений. Применительно к изучению иностранного языка компетенцию характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанные компетенции: языковую (или лингвистическую), речевую и коммуникативную [там же]. В современной литературе перечень компетенций дополняется социокультурной, дискурсивной, стратегической, социальной компетенциями. Речь может идти также о

профессиональной, предметной и ряде других компетенций. В процессе обучения на подготовительном факультете у иностранного студента должны сформироваться определённые компетенции, объединённые в одну – коммуникативную компетенцию.

В настоящее время учеными выделяется следующий круг компетенций, формирование которых должно происходить на занятиях по русскому языку как иностранному в процессе довузовской подготовки. Так, Л. В. Сычева выделяет следующие компетенции, входящие в состав коммуникативной:

- языковая компетенция, суть которой заключается в знании системы изучаемого языка, его основных законов и умения применить эти знания на практике;
- речевая компетенция, выражающаяся в знании способов формулирования мыслей на чужом языке и умелом использовании их при построении собственных высказываний в различных сферах общения, а также в способности адекватно понимать высказывания других участников речевого взаимодействия;
- социальная компетенция, проявляющаяся в умении продуктивно контактировать и включаться в активную коммуникацию со всеми представителями данного общества;
- социокультурная компетенция, заключающаяся в понимании национально-культурного своеобразия страны носителей языка, осведомлённости о её истории, традициях, особенностях делового и речевого этикета и умении использовать свои познания в процессе межкультурного общения;
- стратегическая компетенция, под которой понимается способность заранее планировать свои речевые действия и ожидаемый от акта общения результат;
- дискурсивная компетенция, выражающаяся в умении вести беседу на основе построения связных и логичных высказываний и в правильном выборе лексических средств в соответствии с ситуацией общения и поставленными коммуникативными задачами;
- предметная компетенция, предполагающая осведомлённость о предмете речи, содержании и объёме различных понятий;
- профессиональная компетенция, формирующаяся в процессе обучения языку будущей специальности и проявляющаяся в дальнейшем в способности ведения продуктивной профессиональной деятельности [7].

Все вышеуказанные компетенции формируются в процессе изучения общеобразовательных, дополнительных и элективных предметов, составляющих программы довузовской подготовки [2, с. 5]. Иностранные слушатели, готовящиеся к поступлению в российские вузы на экономические программы, должны, помимо остальных компетенций, овладеть профессиональной компетенцией в области экономики.

Сформированная профессиональная компетенция позволяет иностранному выпускнику подготовительного факультета овладевать программами бакалавриата, специалитета и магистратуры по профилю, слушать лекции по экономическим дисциплинам, читать учебные тексты, коммуницировать на учебные темы в рамках экономической направленности обучения. Это означает, что в процессе обучения на подготовительном факультете должны быть изучены языковые (словообразовательные, лексические, лексико-грамматические и функционально-коммуникативные) особенности научного стиля, характерные для академического общения учащихся. Формирование профессиональной компетенции в области экономики в процессе довузовской подготовки включает изучение профессиональной лексики, синтаксических конструкций научного стиля, знакомство с персоналиями в области экономики.

В рамках изучения общенаучного стиля экономического профиля иностранные обучающиеся на этапе предвуза изучают предмет, структуру и функции экономической теории, экономические ресурсы, материальные и нематериальные блага, типы организации хозяйственных систем, понятия труда, налога, рынка, денег и другие экономические темы.

Рассмотрим в качестве примера фрагмент темы «Понятие экономики». Материал темы ориентирован на студентов, владеющих русским языком как иностранным в объеме базового уровня владения. В центре данной темы находится текст, поэтому учебный материал структурируется в предтекстовые задания, непосредственную работу с текстом и послетекстовые задания.

Изучение темы строится по принципу «от простого к сложному», поэтому сначала преподаватель вводит новую лексику с помощью работы со словарем, с опорой на словообразовательные модели, интернационализмы. Фонетический аспект введения новой лексики обязателен, поскольку позволяет сформировать умение не только различать специализированную лексику на слух в потоке речи, а значит, готовит студентов к прослушиванию лекций, но и самим правильно воспроизводить изучаемый материал. Формулировки заданий на данном этапе введения материала могут быть следующими: «Слушайте, повторяйте слова и словосочетания», «Слушайте, читайте, повторяйте слова», «Читайте слова вслух», «Обратите внимание на образование прилагательных от существительных при помощи суффиксов. Прочитайте и запишите эти слова. Образуйте прилагательные по моделям», «Прочитайте однокоренные слова. Укажите в них общий корень», «От данных существительных образуйте существительные, называющие профессии (кто?)», «Обратите внимание на образование существительных от глаголов при помощи суффиксов. Прочитайте и запишите эти слова. Образуйте существительные по моделям», «Обратите внимание на сочетаемость глаголов и существительных. Составьте словосочетания по моделям», «Прочитайте отглагольные существительные. Назовите глаголы, от которых их можно образовать», «Составьте возможные словосочетания из данных групп слов», «Правильно прочитайте даты».

В процессе работы с учебным текстом применяется просмотровое, поисковое чтение, когда обучающимся необходимо бегло прочитать незнакомый текст и найти определенную информацию, например «Прочитайте текст. Ответьте на вопрос: Сколько лет экономической науке?».

Формулировки заданий послетекстового этапа могут быть следующими: «Запишите и запомните модель предложения с глаголом *являться*», «Найдите в тексте и прочитайте предложение с данной моделью», «Прочитайте предложения. Поставьте вопросы к выделенным словосочетаниям. Вопросы запишите», «Ответьте на записанные вами вопросы», «Вставьте вместо точек глаголы в правильной форме», «Закончите предложения», «Посмотрите текст ещё раз и ответьте на вопросы. Ответы запишите», «Прочитайте записанные вами ответы», «Расскажите текст (кратко)».

На этапе контроля усвоенности материала можно предложить тестовые задания. Например (фрагмент):

Адам Смит написал ... «Богатство народов».	А) научную книгу Б) научная книга В) научной книги
В переводе на русский язык слово «экономика» означает ...	А) искусству управления домашним хозяйством Б) искусство управления домашним хозяйством В) искусством управления домашним хозяйством.
В настоящее время под экономикой понимают ...	А) вся система хозяйства отдельной страны или мира Б) всю систему хозяйства отдельной страны или мира В) всей системы хозяйства отдельной страны или мира.
... - общая основа всех наук, которые изучают экономику.	А) экономическую теорию Б) экономической теории В) экономическая теория

На этапе довузовской подготовки преподавателю необходимо не только познакомить будущего студента-экономиста с областью экономической теории, но и научить слушать и записывать лекции. Данная работа проходит в течение длительного времени и в несколько этапов. Этапы развития навыка записи

лекции: формирование терминологического аппарата научной специальности; знакомство с персоналиями, научными направлениями области науки; представление особенностей лексики и грамматики учебно-научного и научного текстов; обучение чтению текстов по специальности, составлению плана, написанию конспекта и реферата научного текста; формирование умения в сжатой форме передавать содержание прочитанного текста, выражать и аргументировать свое мнение по профессиональным вопросам; обучение записи в сжатом виде прослушанного текста.

Для того чтобы научиться писать конспекты, обучающиеся должны овладеть следующими приемами работы с информацией:

- восприятие аудио- или письменного текста;
- анализ материала;
- его переработка (трансформация);
- фиксация «нового» текста;
- воспроизведение информации.

Восприятие текста означает «умение студента адекватно воспринимать звучащую или письменную речь, понимать услышанное (написанное), владеть соответствующими лексическими единицами, в том числе терминологией» [3, с. 35]. Работа в этом направлении начинается с самого начала обучения, когда иностранные обучающиеся пишут диктанты, развивая аудитивные навыки.

Анализ материала означает умение выделять в тексте основную и второстепенную информацию, владеть способами ее отбора. На уроках русского языка как иностранного слушателей обучают умению читать текст, выбирать нужную информацию.

Переработка информации означает трансформацию текста, его сокращение, переформатирование, выявление опорных слов и формулирование информации в краткой форме (возможно с заменой грамматической структуры), составление плана. Фиксация текста - краткая запись, расположение информации в соответствии с планом, умение разделять конспект на подтемы, заголовки, подзаголовки, делать выводы, выделять абзацем новую информацию, пользоваться нумерацией, цветовыми обозначениями.

Для записи сжатой информации студентам необходимо знать общепринятые условные обозначения, аббревиатуры, знаки и символы, уметь пользоваться ими в процессе конспектирования, а также применять правила сокращения слов. Воспроизведение конспекта - умение восстанавливать законспектированный материал [3, с. 35]. В процессе работы с текстом, направленной на обучение краткой записи лекции, могут предлагаться следующие задания: «Прочитайте план к тексту. Расположите пункты плана в правильной последовательности и запишите», «Прочитайте текст, в котором сокращены слова. Запишите его в рабочей тетради (сокращённые слова напишите полностью)», «Выучите записанный текст и расскажите его».

В зависимости от конкретных задач профессиональной подготовки необходимо обращаться к лексическому материалу, соответствующему будущей специальности студентов, то есть «обучение конспектированию проводится на текстах по специальности» [3, с. 36].

При тщательном отборе материала и постоянной тренировкой аудитивных навыков, иностранный слушатель под руководством преподавателя может в достаточно сжатые сроки сформировать профессиональную компетенцию на этапе предвуза.

Таким образом, довузовская подготовка иностранных слушателей, планирующих дальнейшее обучение по экономическому профилю в российском вузе, направлена на формирование, помимо коммуникативной компетенции, профессиональной компетенции, проявляющейся в дальнейшем в способности ведения продуктивной профессиональной деятельности. Процесс формирования профессиональной компетенции в области экономики связан со знанием иностранным слушателем специальной лексики, синтаксических конструкций научного

стиля, умением работать с текстом, а также способностью воспринимать на слух и воспроизводить лекционный материал по специальным темам. Формирование профессиональной компетенции происходит практически с начального уровня, занимает достаточно большой объем учебного времени.

Литература

1. Азимов Э. Г., Шуккин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Архипкин О. В., Белоусова И. М., Валиulina С. В. Специфика предметной области экономики и торговой политики на этапе довузовской подготовки иностранных слушателей // Современное профессиональное образование. Москва, 2025. № 2. С. 4-8.
3. Обучение конспектированию: теория и практика / В. П. Павлова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1983. 96 с.
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М., 2010. 568 с.
5. Прохоров Ю. Е. Старые вопросы нового времени: чему учить иностранца? Проблемы взаимосвязи языка и культуры сегодня // Мир русского слова и русское слово в мире. Т. 4. Язык, сознание, личность. Коммуникация на русском языке в межкультурной среде: материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. София, 2007. С.558-564.
6. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб., 2000. 128 с.
7. Сычева Л. В. К вопросу о коммуникативной компетенции иностранных студентов и некоторых способах ее формирования на занятиях по РКИ [Электронный ресурс]. - <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kommunikativnoy-kompetentsii-inostrannyh-studentov-i-nekotoryh-sposobah-eyo-formirovaniya-na-zanyatiyah-po-rki>. – Дата обращения 20.02.2025.
8. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. - Тула, 2008. Вып. 1. С.117-137.

Development of professional competence in the economic sphere at the stage of pre-university training of foreign citizens

Arkhipkin O.V., Belousova I.M., Valiulina S.V.

Irkutsk State University, Irkutsk

This article aims to highlight the development of professional competence in economics during the education of international students at a teacher training university. Economic education in Russia has always been relevant and popular not only among Russian applicants but also among foreign nationals. The study of economic disciplines in Russian at a Russian university is preceded by additional pre-university general education programs. This paper presents the authors' practical experience in teaching foreign citizens general academic style in economics. Introduction to the economic specialty implies not only knowledge of specialized vocabulary and general scientific syntactic constructions, but also the ability to listen to and record lectures on specialized subjects.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, economics, communicative competence, professional competence, pre-university stage of education.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR Publishing House, 2009. 448 p.
2. Arkhipkin O. V., Belousova I. M., Valiulina S. V. Specifics of the subject area of economics and trade policy at the stage of pre-university training of foreign students // Modern professional education. Moscow, 2025. No. 2. pp. 4-8.
3. Learning to take notes: theory and practice / V. P. Pavlova. 2nd ed., revised. and additional M.: Russian language, 1983. 96 p.
4. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language. Moscow, 2010. 568 p.
5. Prokhorov Yu. E. Old questions of modern times: what to teach a foreigner? The problems of the relationship between language and culture today // Russian Russian word world and the Russian word in the world. Vol. 4. Language, consciousness, personality. Communication in Russian in an intercultural environment: proceedings of the XI MAPRYAL Congress. Sofia, 2007. pp.558-564.

Учитель: образование, вхождение в профессию, авторитет

Зайниев Роберт Махматович

Доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры информационных технологий, ОЧУВО «Международный инновационный университет», arb.71@mail.ru

Батыршина Альфия Робертовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Сочинский филиал (РУДН), arb.71@mail.ru

В статье проведен анализ положения учителя в современной школе, его общественная значимость и педагогической профессии, выявлены наиболее слабые места в подготовке учителя, процесс вхождения молодых учителей в педагогическую профессию, авторитет учителя в школе и в жизни. В связи с предстоящими реформированиями высшего образования в ближайшие годы предложен один из вариантов высшего педагогического образования в нашей стране.

Ключевые слова: учитель школы; профессиональная беседа; профильные педагогические классы; целевой набор и целевой прием; материальное и моральное поощрение учителя; средняя заработная плата учителей; жилищно-бытовые условия для молодых учителей.

Введение

Школа и школьное образование во все времена нуждалась в педагогах с профессиональным образованием. Сегодня, как никогда, в нашей истории, школа ждет молодых, образованных педагогов. Несмотря на значительные достижения в строительстве новых образовательных организаций, принятия новых законов для улучшения материальных положений педагогических работников, происходит сокращение учителей из года в год. Проблема образования учителей, их сокращение в школах, трудоустройство молодых учителей, их вхождение в профессию, повышение уровня заработной платы педагогических работников беспокоит не только педагогическую общественность, но и всего населения нашей страны, ибо все мы в какой-то степени связаны со школой и школьным образованием. От уровня образования школьного учителя, от того как встречаются молодых педагогов в образовательных организациях, какая помощь оказывается молодым учителям в педагогическом коллективе, от авторитета учителя и значимость педагогической профессии, зависит уровень образованности и воспитанности молодежи в нашей стране.

Образование учителя

Основу как общего, так и профессионального образования определяет школьный учитель и научно-обоснованная система педагогического образования. От уровня образования учителя, от его квалификации, от его отношения к своей профессии, к своим ученикам, от его мировоззрения зависит во многом подготовка подрастающего поколения, дальнейшее развитие нашей страны. От того, как подготовлен школьный учитель, какое образование и в каких учебных заведениях он получил образование, в каких образовательных организациях и с какой периодичностью и последовательностью получил переподготовку, зависит качество его профессиональной деятельности в школе.

Очень часто в научных и научно-методических изданиях встречаем информацию о новых методах и методиках, которая используется учителями в работе и т.д. Руководители образовательных ведомств регулярно отчитываются о том, как успешно происходит повышение заработной платы педагогов образовательной сферы, сколько выпускников получили 100 баллов по ЕГЭ, какой «высокий» конкурс среди поступающих на педагогические специальности вузов и многое другое. На практике мы наблюдаем, как учителя загружены всякими планами и отчетами, проведением сомнительных мероприятий под предлогом воспитания учащихся, учителя отвлекаются для участия во всевозможных конкурсах, олимпиадах, не относящихся к их прямой профессиональной деятельности. Результаты проведенных мероприятий в конечном итоге оказываются неутешительными. Эти мероприятия не повышают уровень образованности и квалификации педагога и не оказывают позитивного влияния на воспитание молодого поколения.

Сегодняшняя система педагогического образования, как и вся система профессионального образования требует коренного пересмотра и обновления, о чем заявил Президент РФ В.В. Путин в своем ежегодном Послании Федеральному Собранию в 2023 году. В частности, обратив внимание на подготовку специалистов в высшей школе, Президент РФ заявил: «Необходим синтез всего лучшего, что было в советской системе образования и опыта последних десятилетий» [6]. О некоторых направлениях развития высшего педагогического образования нами рассмотрены в статье [1, с.18-23]. По нашему убеждению, основой образования современного учителя в вузе

должно быть фундаментальное образование изучаемых дисциплин с умением их применения в профессиональной деятельности.

В целях повышения качества подготовки учителя, на наш взгляд, необходимо реформировать педагогическое образование со школьной парты.

Во-первых, в первую очередь надо очень четко определить ответственного органа (лица), отвечающего за комплектацию школ педагогическим персоналом, учителями по каждой дисциплине. Этим органом в существующей образовательной системе может быть управление образованием субъекта РФ в лице Министерства образования, о чем более подробно рассмотрено в работе [4, с.144-155]. Министерство образования субъекта РФ может выступить заказчиком учителей необходимых для данного субъекта, организовав целевой набор и направляя в целевое обучение в педагогические вузы и университеты по каждой конкретной специальности на каждый учебный год с учетом их возвращения в школы региона [3]. Региональное Министерство образования имеет в своем распоряжении все сведения о количестве учителей в том или ином муниципальном образовании. По их возрастным категориям и при желании может (должен) иметь сведения о потребности учителей в ближайшей перспективе в каждой школе своего региона.

Во-вторых, с учетом потребности учителей в том или ином муниципалитете, по рекомендации Министерства образования субъекта, муниципальные органы образованием открывают педагогические классы по конкретному направлению подготовки. Итак, например, для педагогических классов по естественнонаучным направлениям подготовки можно считать, что «самым главным критерием создания подкласса должно быть предметное направление: обучение математике с каким-либо естественнонаучной дисциплиной (физика, химия, биология и т.д.) с обязательным изучением русского языка, истории, общественных дисциплин. Вот только тогда будет создан полноценный подкласс с таким-то направлением подготовки» [4, с.184]. Для гуманитарных направлений подготовки подклассы создаются с другими наборами гуманитарных дисциплин. Причем, педагогические классы необходимо открывать в тех школах, где сосредоточен высококвалифицированный педагогический коллектив по данному направлению. Можно считать идеальным условием, если при создании подкласса и во время его деятельности определенную методическую и научно-педагогическую помощь окажет педагогический вуз или педколледж региона. Совместная работа школы и педагогического вуза всегда оказывает позитивное влияние в выборе педагогической профессии выпускниками педагогических классов.

В-третьих, переход ученика из начальной школы в 5-й класс всегда происходит с некоторой тревогой как для самого ученика, так и для его родителей. Ученик переходит от одного учителя (учительницы) к многопредметному обучению с каждым отдельным учителем, от опеки одного учителя к самостоятельному изучению предметов с разными учителями. В период получения основного общего образования в 5-9-х классах ученик получает основы дальнейшего развития и как личность, и как гражданин нашей страны. В этот период он впервые видит себя в той или иной профессии, пытается выбрать те или иные предметы для более глубокого изучения. От учителя-предметника основной школы зависит какой предмет будет более привлекательным ученику, чем он захочет в дальнейшем заниматься или ученик получит полное безразличие к учебе, проявляя неуважение к учителю, к изучаемому предмету, иногда к школе, образованию. Поэтому учителя основной школы должны иметь высшее педагогическое образование, высокую квалификацию по своему предмету и доброжелательное отношение к учащимся. Нельзя принимать по основным предметам в 5-9-х классах на должность учителя человека без высшего педагогического образования. От качества образования в среднем звене зависит итоги работы ученика за 9 лет обучения и

работа школы в целом. При надлежащей работе педагогического коллектива и каждого учителя в среднем звене школы обязана подготовить всех обучающихся к успешной сдаче итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования, кроме исключительных случаев по состоянию здоровья или нарушения норм общественной дисциплины. Принимать на обучение выпускников 9-х классов, не сдавших ОГЭ по какому-либо предмету, рабочим специальностям, не выдерживает никакой критики. Сегодняшние рабочие специальности во многих отраслях требуют высокий уровень общего и специального образования. Если выпускник основной школы не может сдать выпускной экзамен в форме ОГЭ, то запрашивается ответ, либо задания ОГЭ не соответствуют программе обучения в школе, либо плохо обучают данный предмет (в основном математика или русский язык) в школе, либо система школьного образования не выполняет свою основную задачу.

В-четвертых, привлекать в школы на должность учителей-предметников без педагогического образования для работы в 10-11-х профильных классах математических, технических и естественнонаучных направлений можно (даже желательно) с соответствующим техническим образованием при условии прохождения повышения квалификации по психолого-педагогическим и методическим направлениям подготовки. В профильных классах инженерно-технического, естественнонаучного и педагогического направлений многие ученики мотивированы (по крайней мере, должны иметь определенные мотивации) к изучаемым дисциплинам для их более глубокого понимания. Если ученик прошел более основательную подготовку в среднем звене, то он имеет определенный уровень мотивации и желание к освоению выбранного направления подготовки в старших классах для получения среднего общего образования и поступления на учебу в высшее учебное заведение.

Таким образом, педагогическое образование представляет из себя особое направление профессионального образования, определяющее основу подготовки подрастающего поколения в нашей стране. Образование учителя, педагога, воспитателя начинается с профориентационной беседы на педагогические профессии в основной школе, обучения в профильных классах в средней школе, целевого набора среди выпускников и целевого приема по заказу региональных органов управления образованием и их сопровождение в течение всего периода обучения в вузах и, наконец, встреча и прием молодых учителей для работы в образовательных организациях, обеспечив им достойную заработную плату и жилищно-бытовые условия. Только при выполнении всех звеньев этой цепочки образования учителя можно считать, что школы обеспечены учителями на более длительное время.

Вхождение в профессию

Молодой учитель после окончания педагогического вуза или колледжа (училища), тем более, если он окончил университет с дипломом бакалавра общего образования, это еще не учитель в полном смысле профессии. Учитель в течение всей профессиональной деятельности обязан учиться, пройти повышение квалификации на факультетах повышения квалификации педагогических вузов или институтах повышения квалификации, а не предоставленных удостоверений или дипломов через интернет. К сожалению, таких органов, выдающих таких «документов государственного образца» с каждым годом растет. Требования к повышению квалификации педагога в настоящее время многократно возрастает в связи с введением новых технологий в образовании. О многоуровневой системе повышения квалификации учителя математики нами рассмотрены в нашей публикации (см.[2]). Ответственным органом, отвечающим за своевременное проведение квалификации, является муниципальные органы управления образованием. Именно у них собрана вся информация об образовании, повышении квали-

фикации учителей и других работников каждой школы и образовательных организаций, входящих в данное муниципальное образование. Молодой учитель должен понимать, что он обязан учиться, пока он работает в школе.

Молодого педагога, пришедшего, во многих случаях приехавшего из другого города для трудоустройства в первую очередь беспокоит место для проживания. Обычно приезжают молодые специалисты на новое место работы вместе с семьей. Очень многое делается на государственном уровне по поддержке молодых учителей, приезжающих на новое место работы. В ряде регионов РФ происходит одновременная выплата вновь принятым педагогам, организована оплата для проживания на квартире и некоторые другие льготы в начальный период времени. Но основная проблема по обеспечению жилищных условий пока не решается как в сельской местности, так и в городах.

Вопрос предоставления жилья для вновь принятых учителей можно решить на уровне субъектов РФ, в том числе для выпускников педагогических учебных заведений. Поэтому в тех населенных пунктах, где в школах не хватает учителей, региональным властям совместно с муниципалитетами необходимо организовать строительство и предоставление социального жилья вновь принятым, особенно молодым, окончившим педагогические вузы и колледжи, учителям. Необходимо возродить строительство так называемых учительских домов (домов для приглашенных специалистов из бюджетной сферы).

Так, например, приглашенных по программе «Земский учитель» было бы более привлекательным предоставление такому учителю полноценное жилье для проживания вместе с семьей, вместо денежного вознаграждения. В таком случае учитель в течение 5 лет работает по договору, проживая в предоставленной квартире или доме, в случае продолжения работы, он может заключить договор еще на 5 лет. После 10 лет непрерывной добросовестной работы он может приватизировать жилье в свою собственность. В случае переезда на другое место до 10 лет работы, он обязан освободить жилье без каких-либо условий. Такой способ привлечения учителей, в том числе и молодых выпускников педагогических учебных заведений в те школы, где их не хватает, вполне может быть жизнеспособным.

Итоги реализации программы «Земский учитель» показывает, что после 5 лет отработки учитель увольняется и уезжает в другие места, хотя они в свое время получали определенное государственное денежное вознаграждение. Причиной отработки по этой программе является получение финансовой поддержки от государства и вложение их для покупки другого жилья в своих регионах или в других более привлекательных населенных пунктах. Если бы учитель, прибывший в новый регион для работы, получил бы достойное жилье для проживания, то, работая в новом педагогическом коллективе, он мог бы остаться на долгие годы. За 5 лет можно построить и другие дома, расширяя программу строительства учительских домов и квартир.

Большую озабоченность вызывает у учителей, тем более у выпускников вузов – молодых учителей, заработная плата как источник для самостоятельной жизни. Зарплата и в советское время была невысокой, но она была понятная для всех педагогических работников, в том числе и для тех, кто начинал свою педагогическую деятельность. В те годы никогда не возникал вопрос о справедливости или несправедливости назначения заработной платы. К сожалению, в настоящее время руководители школ очень часто находят различные причины при определении размера заработной платы учителя, ссылаясь на несовершенство системы заработной платы, которая якобы состоит из различных источников. Эти объяснения не имеют никакого значения для учителя, тем более для вновь принятого молодого педагога, начинающего свой педагогический путь. Предназначения учителя выполнять добросовестно государственную задачу в области воспитания и обучения подрастаю-

щего поколения, и он имеет право получать достойную заработную плату за свою работу от государства без каких-либо объяснений. Открытая и совершенная система заработной платы педагогических работников общеобразовательных учебных заведений имеет прямое отношение к привлечению выпускников школ в педагогические учебные заведения для получения профессии учителя. Зарплата учителей требует корректировки и прозрачности при начислении. Как известно, при начислении заработной платы учителям учитывается очень много факторов, которые не знают сами учителя. Кроме того, заработная плата учителей зависит от региона. Такая система начисления заработной платы приводит к разнотчению и непониманию рядовых учителей, к напряженности отношений в коллективе.

За начисление заработной платы в полном объеме должен отвечать один орган управления образованием. Этим органом не может быть муниципальный орган управления образованием, тем более директор школы. Этим органом, на наш взгляд, может быть Министерство образования субъекта РФ. Все школы субъекта находятся под руководством этого Министерства образования через муниципальные органы управления образованием. Надбавки от федерального бюджета четко определены законом РФ для всех категорий педагогических работников независимо о месте расположения учебных заведений, а надбавки от местного бюджета – местными органами власти.

Одним из основных показателей работы руководителей субъектов РФ и его Министерства образования должен быть уровень заработной платы учителей. При определении средней заработной платы работников педагогического образования в субъекте РФ необходимо выделить в качестве отдельного показателя среднюю заработную плату рядовых учителей школ отдельно по категориям, исключив руководителей школ (директора, его заместителей, помощников, советников), а также работников и руководителей органов управления образованием, как на местном уровне, так и на уровне Министерства образования. Именно уровень заработной платы рядовых учителей должен быть основным показателем и руководителя субъекта РФ, и Министерства образования данного субъекта.

Сегодня, как никогда в нашей истории, школа ждет молодых учителей. Из недавнего прошлого нашей страны известно, что молодых учителей всегда принимали на новом месте работы с желанием, пониманием, с надеждой на продолжение традиций школы и учительской профессии. В школах специально не закрепляли за молодым учителем наставника для поддержки в начальный период вхождения в профессию. Все члены педагогического коллектива считали своим долгом и приятной обязанностью помочь молодому учителю быстрее освоить тонкости педагогической профессии. Именно такое отношение к молодому учителю благоприятно сказывалось в коллективе и он безболезненно входил в новый для него педагогический коллектив на долгие годы.

Авторитет учителя и его предназначение

Авторитет педагога, учителя, воспитателя представляется важной составляющей педагогической профессии. Педагогическая деятельность всегда находится под пристальным взглядом его воспитанников, родителей, коллег по работе и всего населения данного микрорайона и даже населения малых городов и сел.

В последние годы мы часто слышим и на практике встречаем случаи взаимного непонимания, даже противостояния ученика и учителя. Ранее отмечали, что «нередки случаи, когда педагога могут унижить ученики, их родители, причем в присутствии других обучающихся и посторонних лиц, проявляется неуважение со стороны руководителей школ и органов управления образованием» [1, с.20-21]. При этом, как правило, оказывается «виновным» учитель. Такое отношение к учителю, когда он оказывается крайним, во многих случаях вы-

нуждает учителя уволится из школы, или даже уйти из профессии. А есть ли вина или недостаточная подготовка учителя в общении с учеником? Эти вопросы относятся уже к педагогическому образованию.

В недавней истории российского и советского образования известно, что учитель в своих поступках и высказываниях всегда был безупречен, во всех случаях оказался или считался правым и никто не оспаривал его действия или высказывания, замечания или указания по отношению к ученику. С учителем соглашались и родители учащихся. Авторитет учителя, по крайней мере, в педагогической среде не подлежал обсуждению и пересмотру. Дисциплина и привычный порядок в классе позволяли продолжить учебный процесс, учитель не уходил из школы. Такое отношение к учителю позволяло сохранить стабильность в учительской среде и авторитет учителя в глазах учеников и их родителей.

А что же происходит в современной школе и школьном образовании?

Сегодняшние дети имеют совершенно другое представление об образовании, воспитании, продолжают получать воспитание на других ценностях.

Постараемся раскрыть некоторые причины снижения авторитета учителя и пути его восстановления в современном образовательном процессе.

Во-первых, сегодняшние дети не только с начальных классов, можно сказать, с самого «рождения» сидят на телефоне, планшетах, на всяких гаджетах, включая компьютер. Они вылавливают отдельные понятия, не понимая даже его смысла, содержания, отдельные факты из области науки, техники, технологии и ими, не имеющими к учебному процессу понятиями, начинают выстраивать свои отношения с учителем, задавая вопросы во время урока. Учитель, тем более, если он уже в среднем или старшем возрасте, не может сразу ответить на так называемые «легкие вопросы» ученика по существу. Авторитет учителя перед классом оказывается не безупречным. По мнению не только ученика, который задал вопрос и показал себя «умным», но и всего класса авторитет учителя падает «трещину».

Во-вторых, дисциплина в классе в последние годы также требует отдельного рассмотрения. В ряде школ, особенно в городских школах, классы переполнены. Не соблюдаются простые санитарно-гигиенические условия для проведения учебных занятий, лабораторных опытов. Если в классе 35 и более учащихся, то никакие методы и методики не могут обеспечить качество обучения. Это, в первую очередь, относится к учащимся 5-9-ых классов, где складываются основы научного мышления, мировоззрения, любовь к изучению отдельных предметов, выбор траектории продвижения и т.д. Удержать дисциплину и порядок в классе при таком количестве учащихся очень сложно. Переполненность класса учащимися объясняется с такими факторами, как экономия фонда заработной платы, закрытие вакантных ставок в учителях, особенно по математике, физике и другим естественнонаучным дисциплинам. Поэтому наличие учителей в среднем звене в достаточном количестве очень важно. В этот период ученик получает возможность для дальнейшего продвижения в старших классах или отвлечение к учебе. Об авторитете учителя в таких случаях не может быть и речи.

В-третьих, повышение напряженности между учеником и учителем заключается еще тем, что уровень образования учителей в системе бакалавриата снизился многократно. Бакалавр общего образования недостаточно подготовлен и как учитель, и как воспитатель в среднем звене школьного образования. Привлечение в качестве учителей лиц с непдагогическим образованием, в том числе студентов непдагогических специальностей, еще больше создаст проблему взаимоотношений ученика и учителя. Постепенное сокращение учителей, особенно по естественнонаучным дисциплинам, привело и приведет к сокращению выпускников школ, желающих получить

высшее образование по инженерно-техническим и педагогическим направлениям подготовки. Недостаточная подготовка в системе бакалавриата привела в какой-то мере к снижению авторитета учителя в школе. Новая система высшего педагогического образования, которая предполагается вводить с 2026 года с пятилетним сроком обучения, обнадеживает возрождение российской системы педагогического образования.

В-четвертых, профессиональная деятельность учителя должна быть неприкосновенной. Никто не имеет права отвлекать учителя во время урока, вызывать учителя с урока, заходить в класс без предварительного согласования с самим учителем. Очень часто на практике наблюдаем случаи, когда директор школы или кто-то из его заместителей может ворваться в класс или пригласить к себе в кабинет учителя во время урока, обязать учителя выполнить поручения, не связанные с его профессиональной деятельностью. Такое отношение к учителю не может повысить значимость учительской профессии и предназначение учителя и его авторитет.

В-пятых, снижение авторитета учителя приводит к снижению его влияния процессам, происходящим в обществе. Как известно, предназначение учителя всегда воспринималось не только как передатчик знаний, но и как личность для подражания самими учащимися, их родителями и окружающим населением. Для этого должно быть восстановлено доверие к учителю, к его словам и действиям. Бесконечное, порой никак не обоснованные указания и распоряжения вышестоящих руководителей и чиновников приводит к тем негативным результатам, которые мы имеем сегодня. Это такие нововведения в школьном образовании, как единое расписание, временные ограничения для выполнения домашнего задания, количество контрольных работ, электронный дневник ученика, домашние задания в электронном формате, оценки в электронном дневнике и определение среднего балла для итогового выставления и т.д. Напомним, «во всех случаях итоговая оценка не может быть средней арифметической всех данных текущей проверки» [5, с.243]. Особо опасное нововведение, которое происходит в ряде школ, даже в отдельных регионах, это средневзвешенные оценки по определенным видам заданий и т.д. Все эти вопросы всегда решал и решает только сам учитель, исходя из своего опыта, квалификации, уровня образования. Поэтому подготовка самого учителя в наши дни приобретает особую значимость. Ни инструкции, ни правила, ни указания воспитывают и обучают наше молодое поколение, а учитель с соответствующим педагогическим образованием, опытом работы, духовно-нравственными принципами, патристическими взглядами. Именно такой учитель будет воспитывать в своих учениках те нравственные принципы, которые присущи самому.

В-шестых, напрашивается очень важное требование к подготовке учителей и других представителей образовательных и воспитательных организаций. Как известно, все военнослужащие и работники правоохранительных органов принимают присягу, медицинские работники – клятву Гиппократова. Поэтому было бы весьма логично всем выпускникам педагогических учебных заведений принимать в торжественной обстановке во время вручения диплома клятву педагога (присягу или кодекс чести). Все, кто причастен к педагогической деятельности по долгу своего профессионального долга приходится общаться с детьми, их родителями, с руководителями образовательных и иных организаций и учреждений. Педагог всегда должен помнить о своем долге и присяге (клятве, кодексе чести) и не нарушать морально-этические нормы поведения по отношению к окружающим и своим воспитанникам.

В основу этой клятвы (присяги, кодекса чести) должны быть положены духовно-нравственные ценности, приведенные в указе Президента РФ: права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, гуманизм, милосердие и справедливость, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, взаимопомощь, взаимоуважение, историческая память и

преемственность поколений и т.д. Единый текст присяги (возможно и другое название) утверждается на самом высоком уровне. Педагог с высокими духовно-нравственными принципами и патриотическими взглядами может воспитать себе подобных.

В-седьмых, из публикаций СМИ советского периода известно, что и рядовые учителя даже сельских школ и работники органов образования были удостоены государственных и правительственных наград СССР, РСФСР, краев, республик, областей. Их было не так много, но школа гордилась своими учителями, удостоенных высших наград государства и правительства. Эти награды поднимали авторитет учителя, всей школы, профессию педагога. В наше время, для получения даже звания «Ветеран труда» недостаточно стажа трудовой деятельности педагога в 50 лет, а необходимо иметь правительственные или ведомственные награды, а их у учителя нет. В целях популяризации профессии педагога было бы уместно ввести звание «Ветеран педагогического труда» для всех лиц, добросовестно проработавших в сфере образования и воспитания в течение 25 лет с награждением значка или медали от имени руководителя субъекта РФ и соответствующей надбавкой к заработной плате.

Звание «Заслуженный учитель РФ» или «Заслуженный учитель субъекта РФ», или «Отличник просвещения РФ» получают весьма ограниченное количество работников образования, среди которых очень часто встречаем весьма далеких от учительского труда. А звание «Ветеран педагогического труда» могли бы получать все учителя и воспитатели, отдавшие педагогической профессии 25 лет безупречной работы, воспитывая и обучая несколько поколений граждан нашей страны.

Заключение

В связи с реформированием высшего образования в ближайшие годы можно надеяться на позитивные изменения в системе педагогического образования. На наш взгляд, система педагогического образования начинается со школьной парты:

- профориентационная беседа в 5-9-х классах;
- обучение в 10-11-ых профильных классах педагогического направления;
- организация целевого набора в муниципальных органах управления образованием;
- целевой прием в педагогические вузы и университеты по заявке региональных органов управления образованием;
- сопровождение, принятых по целевому приему обучающихся, в течение всего периода обучения со стороны региональных органов управления образованием;
- предоставление условий для прохождения учебных и педагогических практик в образовательных организациях региона (соответствующего муниципалитета);
- участие представителей региональных органов образования на выпускных экзаменах, защите дипломных работ и проектов;

- организация приема молодых учителей в школах региона, предоставляя достойную работу, заработную плату и жилищно-бытовые условия.

Таким образом, профессия учителя, педагогическое образование, первые шаги молодых учителей в профессии, авторитет учителя и его предназначение были и остаются как никогда актуальными и востребованными в наши дни.

Литература

1. Батыршина А.Р., Зайниев Р.М. Высшее педагогическое образование: проблемы и пути развития // Высшее образование сегодня. 2025. №4. С.18-23.
2. Батыршина А.Р., Зайниев Р.М. О многоуровневой системе повышения квалификации учителей математики // Вестник Университета Российской академии образования. 2020. №2. С.43-50.
3. Зайниев Р.М. Проблемы педагогического образования и некоторые пути их решения // Актуальные проблемы физико-математического образования: материалы II Международной научно-практической конференции. Набережные Челны: НГПУ, 2017. С.110-114.
4. Зайниев Р.М. Российское образование: взгляд современника /Под ред. А.Р. Батыршиной. Москва: ФЛИНТА, 2025. 212 с.
5. Педагогическая энциклопедия. Т.3. М.: Советская энциклопедия, 1966. 880 ст.
6. Путин В.В. Послание Президента Федеральному Союзу. 21 февраля 2023 года.

The school teacher: education, professional socialization and authority Zainiev R.M., Batyrshina A.R.

International Innovative University, P. Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Sochi Branch (RUDN)

The article analyzes the position of the teacher in the contemporary school system, the social significance of teaching, and the status of the pedagogical profession. It identifies the main weaknesses in teacher training, examines the process of professional adaptation of new generation educators, and discusses the authority of teachers both in the school environment and in society. In view of the forthcoming modernisation of the higher education in the upcoming years, one of the perspective models for higher educational studies in Russia is proposed.

Keywords: school teacher; professional interview; specialized pedagogical classes; targeted admission and enrollment; financial and nonfinancial rewards for teachers; average teacher salary; housing and living conditions for young teachers.

References

1. Batyrshina, A. R., & Zainiev, R. M. // Higher pedagogical education: Problems and development pathways. Higher Education Today, 2025, (4), 18–23.
2. Batyrshina, A. R., & Zainiev, R. M. // On the multilevel system of professional development for mathematics teachers. Bulletin of the University of the Russian Academy of Education, 2020, (2), 43–50.
3. Zainiev, R. M. // Problems of teacher education and some ways of solving them. In Topical Problems of Physical and Mathematical Education: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference, 2017, (pp. 110–114). Naberezhnye Chelny: NGPU.
4. Zainiev, R. M. // Russian education: A contemporary view (Ed. A. R. Batyrshina)., 2025, Moscow: FLINTA.
5. Pedagogical Encyclopedia // (Vol. 3), 1966, Moscow: Soviet Encyclopedia.
6. Putin, V. V. Presidential Address to the Federal Assembly, 2023, February 21.

Модель управления тренировками спортсменов, основанная на концепции предельных улучшений: планирование, мониторинг и оптимизация микро-улучшений

Ван Линфей

Преподаватель школы спорта и здоровья, Шаньдунский университет физического воспитания, wanglingfei@mail.ru

Традиционная подготовка спортсменов часто игнорирует кумулятивный эффект незначительных улучшений, полагаясь вместо этого на изменения макроуровня и субъективный коучинг. В данном исследовании представлена концепция предельных улучшений (the marginal gains concept), популяризированная Дейвом Брейлсфордом из британской велоспортивной ассоциации. Концепция представляет собой новую модель подготовки спортсменов, которая реализуется посредством системного накопления примерно 1% улучшений по нескольким факторам, определяющим производительность. Модель, структурированная вокруг трех различных фаз – планирования, мониторинга и оптимизации процессов микро-улучшений – предоставляет масштабируемый, технологически обеспеченный план для высокоэффективных видов спорта. В исследовании представлен протокол, основанный на фактических данных, предлагающий лонгитюдное исследование продолжительностью 12-16 недель. Проведено сравнение группы, которая использовала концепцию предельных улучшений, с контрольной группой, получавшей традиционную периодизацию (n=20-30 в каждой группе).

Ключевые слова: концепция предельных улучшений (the marginal gains concept), тренировка спортсменов, модель управления тренировками, микро-улучшения, мониторинг и обратная связь, формирование привычек, долгосрочное планирование тренировок.

Введение.

В элитном спорте незначительные улучшения зачастую возникают вследствие прагматического осмысления конкуренции, при которой победы в гонках и чемпионатах зачастую достигаются за счет долей секунды или сантиметра. Систематический подход к достижению малых, кумулятивных улучшений стал стратегически важным аспектом спортивной деятельности.

Исследования британского велоспорта под руководством Дэйва Брейлсфорда демонстрируют, что целенаправленное совмещение множества незначительных улучшений примерно на 1% в оборудовании, восстановлении и повседневных рутинных практиках способствует значительным успехам на крупных соревнованиях. Такой подход подразумевает интеграцию незначительных преимуществ в концепцию высокой производительности как ключевой фактор достижения победы [1, c.....]. Эта философия соответствует современным стратегиям повышения эффективности, в которых оптимизация распределена между физиологическими, техническими, психологическими и организационными аспектами, а не сосредоточена исключительно на прорывных вмешательствах [2].

Однако в практике многих современных тренировочных программ остается акцент на макро-уровневых изменениях, таких как увеличение объемов тренировочной нагрузки или использование блоков интенсивности, зачастую основываясь преимущественно на субъективных оценках тренеров. Такой подход может скрывать важные тенденции в адаптации, усталости и восстановлении, которые становятся очевидными при более детальном мониторинге [5]. Даже при применении эффективных методов в областях гигиены сна, питания и подготовки к соревнованиям, их долгосрочная эффективность зачастую ограничена из-за ненадежности и непоследовательности реализации, что снижает их влияние на показатели спортивной результативности [6].

Носимые технологии позволяют осуществлять непрерывный и детальный мониторинг внутренних и внешних нагрузок, здоровья и готовности спортсмена, объединяя параметры такие как частота сердечных сокращений и двигательные активности. Эти системы способны интегрировать данные о сне и восстановлении, формируя комплексную картину состояния спортсмена в режиме реального времени [7]. Тем не менее, в большинстве элитных спортивных систем потоки данных с носимых устройств и других источников остаются фрагментированными и используются недостаточно эффективно, что препятствует их интеграции в единую парадигму принятия решений [1].

Практический опыт олимпийских и профессиональных систем выявил значительный разрыв между технологическим потенциалом и реальными результатами внедрения этих технологий [8]. Хотя некоторые национальные и профессиональные программы реализуют структурированное использование аналитических данных, они не систематически превращают полученные сведения в микроциклы улучшений или стратегии изменения поведения [8]. Критики подхода, основанного на «предельных улучшениях», указывают, что без четкой системы определения приоритетов, тестирования и внедрения крошечных изменений этот метод может превращаться в импровизированные «быстрые исправления», а не в дисциплинированную стратегию долгосрочного развития [4].

Отсутствует общепринятая научная модель, которая бы прямо связывала концепцию предельных улучшений с воспроизводимым методом планирования, мониторинга и оптимизации микро-улучшений в тренировочном процессе элитных спортсменов с использованием современных носимых и аналитических технологий. В рамках данного исследования предлагается структура управления концепцией предельных улучшений (the marginal gains concept), представляющая собой трехфазную модель, которая систематизирует развитие спортсмена посредством планирования, мониторинга и оптимизации процессов микро-улучшений. Эта концепция нацелена на операционализацию незначительных улучшений, применяя принципы оценки усилий и их влияния для определения приоритетных действий, а также интегрируя данные носимых устройств и самоотчетов в непрерывный цикл оценки. Статистический анализ используется для выявления тех микро-изменений, которые оказывают существенное влияние на показатели результативности [9]. Конечная цель – разработать научно обоснованную, практически применимую систему, которая трансформирует популярную концепцию предельных улучшений из разряда теоретических историй в воспроизводимый управленческий инструмент, обеспечивающий постоянное количественное повышение спортивных результатов на уровне высокой конкуренции [10].

Материалы и методы исследования.

В рамках данной работы предлагается дизайн исследования, разработанный для последующей эмпирической проверки концепции управления предельных улучшений (Marginal Gains Management, MGM).

Дизайн исследования

С позиций современной спортивной науки для оценки эффективности тренировочных вмешательств методологически обоснованным является применение продольного контролируемого исследования продолжительностью 12–16 недель. Данный дизайн позволяет зафиксировать как краткосрочные, так и среднесрочные адаптационные изменения в ответ на различные тренировочные режимы, обеспечивая корректное сравнительное наблюдение за экспериментальной и контрольной группами в динамике [11]. Рандомизированные контролируемые испытания сопоставимой продолжительности успешно применяются для сравнительного анализа влияния физических вмешательств на показатели физической подготовленности, композицию тела и спортивные результаты, при этом стандартной практикой является проведение измерений на исходном уровне, в середине и по завершении вмешательства для мониторинга прогресса [12].

В предлагаемом исследовании обе группы будут выполнять специализированную спортивную тренировочную программу. Ключевое отличие заключается в том, что в экспериментальной группе будет внедрена структурированная система управления предельными улучшениями (MGM), в то время как контрольная группа будет использовать традиционные методики без целенаправленного применения данного подхода. Такая схема соответствует принципам современных исследований в области спортивной науки, где для изоляции эффекта нового вмешательства сравниваются группы в стандартизованных условиях [11].

Методологическая интеграция носимых технологий и сбор данных в нескольких временных точках обоснованы накопленным объемом доказательств, подтверждающих валидность инструментов мониторинга в реальном времени для регистрации физиологических, биомеханических и поведенческих показателей. Эти технологии повышают точность дозирования тренировочной нагрузки, оценки функциональной готовности и оптимизации работоспособности, что делает их практически обязательным компонентом современных исследований в области мониторинга состояния спортсменов [13, 14].

Участники

В исследовании примут участие 40–60 тренированных спортсменов в возрасте 18–35 лет, выступающих на национальном уровне и выше в видах спорта на выносливость или смешанных дисциплинах (например, велоспорт, бег, командные виды спорта). Данный подход к формированию выборки соответствует стандартным протоколам интервенционных исследований с участием элитных и субэлитных атлетов [15, 16]. Для обеспечения однородности выборки и минимизации влияния смешивающих факторов установлены следующие критерии отбора: отсутствие серьезных травм на момент начала исследования и наличие не менее трех лет систематической тренировочной практики. Подобные критерии рекомендуются и используются в современных рандомизированных контролируемых испытаниях (РКИ) в области спортивной науки [15, 17].

После проведения исходного тестирования участники методом стратифицированной рандомизации будут распределены в группу вмешательства по методологии MGM ($n = 20–30$) или в контрольную группу ($n = 20–30$). Стратификация будет осуществлена с учетом тренировочного объема и соревновательного уровня для обеспечения баланса между группами. Данная процедура соответствует передовым практикам рандомизации в РКИ, направленным на достижение сопоставимости групп и минимизацию селективной ошибки [15, 17]. Аналогичные размеры выборки и процедуры рандомизации успешно применялись в недавних РКИ с участием спортсменов высокого класса, что подтверждает выполнимость и достаточную статистическую мощность предлагаемого дизайна исследования [15].

Структура методологии MGM: Этап планирования

Для группы вмешательства каждый 3–4-недельный мезоцикл начинается с построения матрицы «затраты–эффект» («усилия–воздействие»). Целью данной процедуры является выделение 5–15 приоритетных микро-улучшений в технической, физиологической, психологической сферах, а также в области образа жизни. Параметр «воздействие» оценивает ожидаемое влияние микро-улучшений на ключевые показатели результативности и риск травм, в то время как параметр «затраты» («усилия») учитывает временные, финансовые ресурсы, сложность и трудность изменения поведения. Такой структурированный подход к приоритизации гарантирует отбор высокоэффективных элементов с низкими или умеренными затратами для их последующей трансформации в конкретные, измеримые поведенческие паттерны. Примерами таких паттернов являются: целевые показатели минимальной продолжительности ночного сна, стандартизованные комплексы разминки и целевые уровни гидратации, интегрируемые в ежедневное расписание. Данный подход обоснован научными свидетельствами, демонстрирующими, что систематические незначительные улучшения в нескольких областях могут привести к значительному кумулятивному росту производительности, что подтверждается практикой элитного спорта и философией маргинальных улучшений [1, 4].

Структура методологии MGM: Этап мониторинга

Этап мониторинга предполагает интеграцию объективных данных, получаемых с носимых устройств, и субъективных показателей, основанных на самоотчетах спортсменов, что отражает современные технологические достижения и лучшие практики в работе с элитными атлетами [3]. Многосенсорные носимые системы осуществляют непрерывную регистрацию частоты сердечных сокращений, вариабельности сердечного ритма, внешней нагрузки и параметров сна. Полученные потоки данных обрабатываются в систему действенных показателей тренировочной нагрузки, восстановления и биомеханических характеристик, что соответствует принципам современной спортивной аналитики [7]. Дополнительно спортс-

мены в режиме реального времени предоставляют субъективные оценки воспринимаемой нагрузки, психофизиологического состояния (качество сна, уровень усталости, мышечной боли, настроение) и степени соблюдения целевых микро-улучшений. Для обобщения информации формируются еженедельные дашборды (панели мониторинга) для тренерского состава, что способствует принятию обоснованных решений и оперативному предоставлению обратной связи [5].

Структура MGM: Фаза оптимизации

По завершении каждого мезоцикла осуществлялся анализ агрегированных данных с целью установления взаимосвязей между отдельными микро-улучшениями в поведении и изменениями показателей работоспособности или состояния готовности. Для каждого поведенческого фактора методом регрессионного анализа вычислялись стандартизированные коэффициенты регрессии (β_i), где в качестве зависимых переменных выступали такие параметры, как результат в тесте с фиксированным временем, максимальная мощность или индексы готовности. Микро-улучшения, демонстрирующие статистически значимый эффект ($\beta_i \geq$ установленному порогу, например, 0.20) и характеризующиеся достижимым уровнем соблюдения, сохранялись и закреплялись посредством стратегий формирования привычек (таких как использование стимулов, напоминаний и контрольных списков). Поведенческие элементы с незначительным, отрицательным эффектом либо низкой приверженностью подлежали модификации или замене в последующем цикле, формируя таким образом итеративный процесс оптимизации. Данный адаптивный, основанный на данных подход соответствует принципам доказательной медицины в области управления работоспособностью и модификации поведения в спорте [6].

Контрольная группа

Участники контрольной группы выполняли аналогичный тренировочный объем и интенсивность, специфичные для данного вида спорта, что и группа MGM. Мониторинг в контрольной группе ограничивался ведением стандартных тренировочных дневников и базовыми контрольными обследованиями состояния здоровья, без использования структурированной матрицы «усилие–эффект», явной приоритизации микро-улучшений или процедуры оптимизации на основе регрессионного анализа. Тестирование работоспособности и временные точки его проведения были идентичны таковым в группе MGM, что обеспечило возможность прямого сравнения между традиционным и структурированным (MGM) подходами к тренировочному процессу. Данный дизайн исследования соответствует установленным протоколам оценки дополнительной ценности новых тренировочных или мониторинговых интервенций в спорте высших достижений [18].

Показатели результатов

Первичные (основные) показатели

Специфичные для вида спорта показатели работоспособности: в зависимости от спортивной дисциплины могли включать результаты в тестах на время на стандартизированных дистанциях, максимальную аэробную либо пиковую мощность, а также способность к повторной спринтерской работе. Указанные метрики являются общепринятыми и валидованными инструментами в интервенционных исследованиях, направленных на оценку тренировочных эффектов у спортсменов высокой квалификации [18].

Вторичные показатели

Приверженность тренировочному процессу: процент выполнения запланированных тренировочных сессий, отражающий стабильность и устойчивость спортсмена к нагрузкам. Субъективно оцениваемое утомление и восстановление: измерялись с помощью валидированных опросников, поскольку данные показатели обладают высокой чувствительностью к

тренировочной нагрузке и имеют прогностическую ценность в отношении работоспособности и риска травматизма [19]. Количественные и качественные характеристики сна: данные, регистрируемые с помощью носимых устройств, являются критически важным параметром восстановления, работоспособности и оценки риска повреждений [20]. Частота случаев травм или заболеваний, приводящих к исключению из тренировочного процесса: стандартный критерий в исследованиях спортивной науки для оценки безопасности и устойчивости применяемых интервенций [21]. Отбор указанного набора переменных согласуется с современными практиками применения носимых устройств и методов спортивной аналитики для комплексной оценки как уровня работоспособности, так и профиля риска травматизации у спортсменов.

Статистический анализ

Для анализа данных в представленном исследовании применяются модели смешанных эффектов, в которых фиксированными эффектами выступают факторы группы и времени, а случайными эффектами — индивидуальные различия спортсменов. Данный метод широко распространён в спортивной науке при обработке лонгитюдных данных интервенционных исследований, особенно в случаях использования информации, получаемой посредством носимых устройств, и при наличии повторных измерений [22]. В условиях высокоуровневых и прикладных исследований рекомендуется приводить размеры эффекта и процентные изменения для ключевых результатов [23]. Оценка коэффициентов предельного прироста (β_i) для каждой переменной микро-улучшений с помощью множественной регрессии или моделей смешанных эффектов согласуется с адаптивными концепциями повышения спортивной результативности [24].

Современные обзорные и эмпирические работы подтверждают, что интеграция объективных данных с носимых устройств и субъективных самоотчётных показателей в рамках единой статистической модели способствует совершенствованию управления тренировочной нагрузкой и оптимизации спортивной производительности [25].

Результаты.

Рост спортивно-специфической результативности: прогнозируется, что группа, использующая методологию MGM, достигнет улучшения ключевых показателей эффективности (например, времени на дистанции, максимальной мощности, способности к повторным спринтам) на 4–5%, в то время как в контрольной группе, применяющей традиционные методы, ожидается прирост на 1–2%. Кумулятивный эффект микро-улучшений в технической, физиологической, психологической и бытовой сферах продемонстрирует эффективность распределённой оптимизации.

Улучшение восстановления и готовности к нагрузкам: предполагается, что долгосрочный мониторинг сна, самочувствия и усталости приведёт к лучшим субъективным показателям восстановления и готовности в группе MGM по сравнению с контрольной. Ожидается, что субъективные метрики будут более чувствительны к значимым изменениям состояния спортсмена, что согласуется с предыдущими исследованиями.

Поведенческая компетентность и формирование привычек: ожидается, что микро-улучшения, приоритизированные с использованием матриц «усилие–воздействие», покажут более высокий уровень соблюдения при условии их мониторинга и подкрепления в итеративных циклах оптимизации. Поведение со стандартизированными коэффициентами регрессии ($\beta \geq 0.20$), предположительно, будет закрепляться в виде устойчивых привычек, способствуя долгосрочной тренировочной дисциплине.

Риск травм и доступность для тренировок: Структурированный мониторинг и оптимизация микро-улучшений, как ожидается, снизит количество травм, приводящих к потере тренировочного времени, по сравнению с неструктурированными

подходами. Доступность для тренировок в группе MGM прогнозируется более высокой благодаря улучшенному управлению нагрузкой, восстановлением и поведенческой комплексностью.

Эффективность интеграции носимых технологий: ожидается, что метрики с носимых устройств будут в большей степени улучшать процесс принятия решений и предоставлять тренерам полезную информацию, особенно в сочетании с субъективными данными. Фрагментированные или неполно используемые потоки данных в контрольной группе, предположительно, приведут к менее выраженным и стабильным улучшениям результативности.

Общий прогноз: предполагается, что предложенная структура MGM, интегрирующая систематическое планирование, постоянный мониторинг и итеративную оптимизацию микро-улучшений, обеспечит более значимые результаты в области спортивной результативности, восстановления, тренировочной комплексности и снижения травматизма по сравнению с традиционными моделями подготовки. Данные прогнозы согласуются с литературой, подтверждающей эффективность стратегий маргинальных улучшений, использования носимых технологий и структурированного управления работоспособностью.

Обсуждение.

Модель MGM предлагает систематизированный, основанный на доказательствах подход к подготовке спортсменов, в рамках которого маргинальные улучшения достигаются за счёт планирования, мониторинга и оптимизации микро-улучшений. Прогнозируемая разница в приросте результативности (4–5% в группе MGM против 1–2% в контрольной) подчёркивает потенциальную эффективность распределённой оптимизации различных аспектов подготовки, что согласуется с известными примерами из элитного спорта. Интеграция объективных данных носимых устройств с субъективными самоотчётами в рамках MGM призвана устранить ключевые пробелы существующих систем мониторинга. Автономное использование носимых технологий часто приводит к фрагментации данных и их недостаточному применению. Встраивание этих данных в итеративный цикл оптимизации, балансирующий усилия, эффект и формирование привычек, преобразует сырые метрики в практические решения для поддержания устойчивой поведенческой компетентности и прогресса.

Количественная оценка влияния конкретных микро-улучшений с использованием стандартизированных коэффициентов регрессии представляет собой новый, основанный на данных подход к совершенствованию тренировочных программ. Это позволяет закреплять эффективные поведенческие паттерны и модифицировать малоэффективные, обеспечивая динамичный и индивидуализированный тренировочный процесс. Прогнозируемые улучшения в восстановлении, готовности и снижении травматизма подтверждают холистический характер подхода MGM, направленного на повышение как результативности, так и благополучия спортсмена.

Перспективность заявленных характеристик требует эмпирической верификации в рамках долгосрочных контролируемых исследований. Необходимо подтвердить осуществимость применения матриц «усилие–воздействие», точность и надёжность интеграции данных с носимых устройств, а также эффективность стратегий формирования привычек в разнородных спортивных популяциях. Кроме того, требует изучения масштабируемость методологии MGM для различных видов спорта и уровней подготовки.

Заключение.

Концепция управления маргинальными улучшениями (MGM) представляет собой интегрированную, технологически обеспеченную модель оптимизации подготовки спортсменов элитного уровня посредством поэтапного накопления микро-улучшений. Комбинируя объективные данные носимых

устройств, субъективный мониторинг и итеративную оптимизацию на основе данных, MGM предлагает масштабируемый подход к повышению результативности, улучшению восстановления и профилактике травм. Данная концептуальная модель заполняет важный пробел между философией предельных выгод и практическим, основанным на доказательствах управлением тренировочным процессом.

Последующие эмпирические исследования должны быть направлены на валидацию предложенной структуры в различных спортивных контекстах. Внедрение MGM потребует междисциплинарного сотрудничества тренеров, спортивных учёных и спортсменов для персонализации вмешательств. Непрерывные циклы обратной связи обеспечат адаптацию тренировок к индивидуальным требованиям. В конечном счёте, валидность данной модели будет определяться соответствием высоким научным стандартам, включающим строгую проверку в рамках лонгитюдных исследований на разнородных группах спортсменов.

Литература

1. Влияние носимых технологий на незначительное улучшение спортивных результатов: комплексный обзор достижений в спорте, физических упражнениях и здоровье, Миляччо, Г., Падуло, Дж., и Руссо, Л. (2024). Прикладные науки. <https://doi.org/10.3390/app14156649>.
2. Агрегирование незначительных улучшений: прагматическая философия клинической помощи в психиатрии <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wps.21174>
3. Стратегия незначительных улучшений: путь британского велоспорта к победе, Жаклин Джонс, 13 января 2024 г., [цит. <https://www.waywedo.com/blog/marginal-gains-strategy/>](https://www.waywedo.com/blog/marginal-gains-strategy/)
4. Комплексные предложения по спортивному мониторингу: субъективный мониторинг превосходит объективный мониторинг. -Монталл Л., Слапшинскайте-Дацкевичене А., Кили Дж., Христовски Р. и Балаге Н. (2022). Спортивная медицина – Открытая, 8. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40798-022-00432-z>
5. Влияние вмешательства во время сна на спортивные результаты: систематический обзор. - Кунья Л., Коста Дж., Маркес Э., Бриту Дж., Ластелла М. и Фигейредо П. (2023). Спортивная медицина – Открытая, 9. <https://doi.org/10.1186/s40798-023-00599-z>.
6. Передовые носимые устройства для мониторинга биохимических маркеров пота в спортивных результатах: всесторонний обзор - Assalve, G., Lunetti, P., Di Cagno, A., De Luca, E., Aldegheri, S., Zara, V., & Ferramosca, A. (2024). Biosensors, 14. <https://doi.org/10.3390/bios14120574>.
7. Анализ данных спортивных тренировок с помощью алгоритма дерева решений ID3 и глубокого обучения - Wang, K., Wang, L., & Sun, J. (29 апреля 2025 г.). Scientific Reports, 15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-99996-5>.
8. Роль носимых технологий и ИИ в тренировках и анализе результатов - Дудек, С., Козиак, В., Макиела, М., Бетковска, А., Корнацка, А., Дудек, В., Шостака, К., Томака, Р., и Байра, А. (2025). Революционизация спорта: качество в спорте. <https://doi.org/10.12775/qs.2025.39.58456>.
9. Моделирование продольных изменений аффективной реакции на физические упражнения в течение 16-недельного рандомизированного контролируемого исследования (РКИ) - Стивенс, К., Гиллман, А., Джордано, Г., и Брайан, А. (2020)... Психология здоровья: официальный журнал Отдела психологии здоровья Американской психологической ассоциации. <https://doi.org/10.1037/hea0001023>.
10. Влияние 16-недельной программы любительских игр в мини-футбол на состав тела и физическую подготовку у молодых людей, ведущих малоподвижный образ жизни: рандомизированное контролируемое исследование - Сюй, Ц., Ци, К., Лю, Г., Ли, Т., и Клементе, Ф. (2024). Heliyon, 10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25242>.

11. Революционизация спорта: влияние носимых технологий следующего поколения - Сингх, С., Сингх, А., и Деви, Л. (2025). Журнал медицинского общества. https://doi.org/10.4103/jms.jms_147_24.

12. Обзор носимых технологий в спорте: концепции, проблемы и возможности - Сечкин, А., Атеш, Б., и Сечкин, М. (2023). Прикладные науки. <https://doi.org/10.3390/app131810399>.

13. Влияние качества и количества сна на здоровье спортсмена и воспринимаемое качество тренировок - Хэмлин, М., Деухрасс, Р., Олсен, П., Чукри, М., Маршалл, Х., Лизамор, К., Леонг, К., и Эллиот, К. (2021). Границы в спорте и активном образе жизни, 3. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.705650>.

14. Субъективное восстановление у профессиональных футболистов: подход с использованием машинного обучения и медиации. - Симонелли, К., Форменти, Д., и Росси, А. (2025). Журнал спортивных наук, 43, 448 - 455. <https://doi.org/10.1080/02640414.2025.2461932>.

15. Роль сна, питания и технологий в реабилитации спортсменов. - Ахмед, Р. (2025). Переосмысление восстановления: ведущий журнал спортивной науки. <https://doi.org/10.70389/pjsps.100006>.

16. Вовлечение спортсменов в качестве участников исследования. Анализ опубликованной литературы по спортивной науке. - Митчелл, Л., Ратклифф, Дж., Берк, Л., и Форсайт, А. (2024). Европейский журнал спортивной науки, 24, 1442 - 1451. <https://doi.org/10.1002/ejsc.12198>.

17. Сравнение адаптированных командных видов спорта с малым составом и аэробных упражнений с когнитивными играми или без них: влияние на физическую форму и когнитивные функции у пожилых мужчин - Сильва, А., Трибульский, Р., Трибек, Г., Моска, В., Кастро, Х., и Гонсалес-Фернандес, Ф. (2025)... Журнал спортивной науки и медицины, 24 3, 589-602. <https://doi.org/10.52082/jssm.2025.589>.

18. Определение уровня подготовки и результативности: структура классификации участников - Маккей, А., Стеллингверфф, Т., Смит, Э., Мартин, Д., Мухика, И., Гуси-Толфри, В., Шеппард, Дж., и Берк, Л. (2022)... Международный журнал спортивной физиологии и производительности, 1-15. <https://doi.org/10.1123/ijsp.2021-0451>.

19. Юные спортсмены и носимые технологии. - Парк, Дж., Банарджи, К., Фу, Дж., Уайт-Уильямс, К., Козл, Р., Заслоу, Т., Бенджамин, Х., Сильва, Ф., Вомер, Р., и Пужальте, Г. (2024). F1000Research. <https://doi.org/10.12688/f1000research.156207.1>.

20. Основы и применение носимых сенсорных устройств в спортивной медицине: обзор литературы. Артроскопия: журнал Артроскопическая и смежная хирургия: официальное издание Ассоциации артроскопии Северной Америки и Международной ассоциации артроскопии.

A Model for Athlete Training Management Based on the Marginal Gains Concept: Planning, Monitoring, and Optimizing Micro-Improvements.

Wang Lingfei

Shandong University of Physical Education

Traditional athlete training often ignores the cumulative effect of small improvements, relying instead on macro-level changes and subjective coaching. This study presents the marginal gains concept, popularized by Dave Brailsford of the British Cycling Association. This concept represents a new model for athlete training that is implemented through the systematic accumulation of approximately 1% improvements across multiple performance factors. Structured around three distinct phases—planning, monitoring, and optimizing micro-improvement processes—the model provides a scalable, technology-enabled plan for high-performance sports. The study presents an evidence-based protocol for a 12-16-week longitudinal study. A group using the marginal gains concept was compared with a control group using traditional periodization (n=20-30 in each group).

Keywords: marginal gains concept, athlete training, training management model, micro-improvements, monitoring and feedback, habit formation, long-term training planning.

References

1. The Impact of Wearable Technologies on Marginal Gains in Sports Performance: An Integrative Overview on Advances in Sports, Exercise, and Health ,Migliaccio, G., Padulo, J., & Russo, L. (2024).. Applied Sciences. <https://doi.org/10.3390/app14156649>.
2. The aggregation of marginal gains: a pragmatic philosophy of clinical care in psychiatry <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wps.21174>
3. The Marginal Gains strategy: British Cycling's Road To Victory , Jacqui Jones ,13 January 2024 cite <https://www.waywedo.com/blog/marginal-gains-strategy/>
4. Integrative Proposals of Sports Monitoring: Subjective Monitoring Outperforms Objective Monitoring. -Montull, L., Slapšinskaitė-Dackevičienė, A., Kiely, J., Hristovski, R., & Balagué, N. (2022). Sports Medicine - Open, 8. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40798-022-00432-z>
5. The Impact of Sleep Interventions on Athletic Performance: A Systematic Review. - Cunha, L., Costa, J., Marques, E., Brito, J., Lastella, M., & Figueiredo, P. (2023). Sports Medicine - Open, 9. <https://doi.org/10.1186/s40798-023-00599-z>.
6. Advanced Wearable Devices for Monitoring Sweat Biochemical Markers in Athletic Performance: A Comprehensive Review - Assalve, G., Lunetti, P., Di Cagno, A., De Luca, E., Aldegheri, S., Zara, V., & Ferramosca, A. (2024).. Biosensors, 14. <https://doi.org/10.3390/bios14120574>.
7. The data analysis of sports training by ID3 decision tree algorithm and deep learning - Wang, K., Wang, L., & Sun, J. (29.april.2025).. Scientific Reports, 15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-99996-5>.
8. The Role of Wearable Technology and AI in Training and Performance Analysis - Dudek, S., Koziak, W., Makiela, M., Bętkowska, A., Kornacka, A., Dudek, W., Szostak, K., Tomaka, R., & Byra, A. (2025). Revolutionizing Sports:. Quality in Sport. <https://doi.org/10.12775/qs.2025.39.58456>.
9. Modeling longitudinal variation in affective response to exercise across a 16-week randomized control trial (RCT)- Stevens, C., Gillman, A., Giordano, G., & Bryan, A. (2020)... Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/hea0001023>.
10. Effects of a 16-week recreational small-sided games soccer intervention on body composition and physical fitness in sedentary young adults: A randomized controlled study - Xu, Q., Qi, K., Liu, G., Li, T., & Clemente, F. (2024). Heliyon, 10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25242>.
11. Revolutionizing sports: The impact of next-generation wearable technology - Singh, S., Singh, A., & Devi, L. (2025).. Journal of Medical Society. https://doi.org/10.4103/jms.jms_147_24.
12. Review on Wearable Technology in Sports: Concepts, Challenges and Opportunities - Seçkin, A., Ateş, B., & Seçkin, M. (2023).. Applied Sciences. <https://doi.org/10.3390/app131810399>.
13. The Effect of Sleep Quality and Quantity on Athlete's Health and Perceived Training Quality- Hamlin, M., Deuchrass, R., Olsen, P., Choukri, M., Marshall, H., Lizamore, C., Leong, C., & Elliot, C. (2021).. Frontiers in Sports and Active Living, 3. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.705650>.
14. Subjective recovery in professional soccer players: A machine learning and mediation approach.- Simonelli, C., Formenti, D., & Rossi, A. (2025 Journal of Sports Sciences, 43, 448 - 455. <https://doi.org/10.1080/02640414.2025.2461932>.
15. The Role of Sleep, Nutrition, and Technology in Athlete Rehabilitation. - Ahmed, R. (2025). Redefining Recovery: Premier Journal of Sports Science. <https://doi.org/10.70389/pjsps.100006>.
16. Engaging athletes as research participants. A document analysis of published sport science literature. - Mitchell, L., Ratcliff, J., Burke, L., & Forsyth, A. (2024). European Journal of Sport Science, 24, 1442 - 1451. <https://doi.org/10.1002/ejsc.12198>.
17. Comparing Adapted Small-Sided Team Sports and Aerobic Exercise with or without Cognitive Games: Effects on Fitness and Cognition in Older Men - Silva, A., Trybulski, R., Trybek, G., Moska, W., Castro, H., & González-Fernández, F. (2025)... Journal of sports science & medicine, 24 3, 589-602 . <https://doi.org/10.52082/jssm.2025.589>.
18. Defining Training and Performance Caliber: A Participant Classification Framework - McKay, A., Stellingwerff, T., Smith, E., Martin, D., Mujika, I., Goosey-Tolfrey, V., Sheppard, J., & Burke, L. (2022)... International journal of sports physiology and performance, 1-15 . <https://doi.org/10.1123/ijsp.2021-0451>.
19. Youth athletes and wearable technology.- Park, J., Banarjee, C., Fu, J., White-Williams, C., Coel, R., Zaslow, T., Benjamin, H., Silva, F., Vomer, R., & Pujalte, G. (2024). F1000Research. <https://doi.org/10.12688/f1000research.156207.1>.
20. The Fundamentals and Applications of Wearable Sensor Devices in Sports Medicine: A Scoping Review.. Arthroscopy : the journal of arthroscopic & related surgery : official publication of the Arthroscopy Association of North America and the International Arthroscopy Association. - Olsen, R., Hasan, S., Woo, J., Nawabi, D., & Ramkumar, P. (2024). <https://doi.org/10.1016/j.arthro.2024.01.042>.

Влияние средств и методов ушу на развитие специальных физических качеств юных футболистов

Ван Хунпу

Магистрант, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»,
piper810975@gmail.com

Настоящая научная статья посвящена исследованию влияния средств и методов Ушу на развитие специальных физических качеств юных футболистов. В статье анализируется потенциал использования циклических упражнений ушу для развития выносливости и работоспособности, рассматривается влияние элементов ушу на улучшение баланса и проприоцепции, а также оцениваются психофизиологические аспекты воздействия занятий на концентрацию внимания и скорость реакции юных спортсменов. Методом анализа научных публикаций и систематизации данных выявлены ключевые элементы системы ушу, эффективно влияющие на развитие рассматриваемых физических качеств. Обоснована целесообразность включения адаптированных упражнений в тренировочный процесс юных футболистов, что способствует комплексному развитию необходимых двигательных навыков, повышению функциональной готовности и снижению риска травматизма. Полученные результаты подтверждают перспективность использования ушу в качестве дополнительного средства подготовки юных футболистов и открывают новые возможности для совершенствования тренировочного процесса.

Ключевые слова: ушу, юные футболисты, физическая подготовка, выносливость, баланс, проприоцепция, концентрация внимания, скорость реакции, тренировочный процесс, специальные физические качества.

Введение

Современный футбол характеризуется высокой интенсивностью, требующей не только отличного технического и тактического мышления со стороны игроков, но и развития таких физических особенностей, как выносливость, умение, сбалансированность, оперативность и концентрация, и важно найти эффективные инструменты и методы, способствующие всестороннему развитию молодых футбольных игроков и их деятельности.

Целью данного исследования является выявление и обоснование влияния средств и методов ушу на развитие специальных физических качеств юных футболистов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе влияния различных средств и методов ушу на развитие ключевых физических качеств, определяющих эффективность игры в футбол, у юных спортсменов. Впервые будет предложено и обосновано применение специализированного комплекса упражнений, адаптированного для нужд футбольной подготовки, с учетом возрастных особенностей юных спортсменов.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов и методов исследования были использованы научные публикации, содержащие результаты исследований в области теории и методики физического воспитания, спорта, ушу, а также материалы, посвященные развитию физических качеств у юных футболистов. Проведен анализ и систематизация научных данных с целью выявления наиболее эффективных средств и методов, применимых для формирования специальных физических качеств, необходимых для достижения высоких результатов в футболе.

Результаты и обсуждения

Современный футбол предъявляет неуклонно возрастающие требования к функциональной подготовленности спортсменов, особенно на уровне юношеского спорта, где закладывается фундамент для будущих достижений. Высокая интенсивность игры, требующая непрерывных ускорений, рывков, прыжков и маневров в течение длительного времени, обуславливает особую значимость развития выносливости и работоспособности как ключевых факторов, определяющих успешность выступления. Традиционные методы повышения аэробной и анаэробной выносливости, безусловно, эффективны, однако поиск новых, нетрадиционных подходов, способных повысить эффективность тренировочного процесса и минимизировать риски перетренированности, остается актуальной задачей спортивной науки. В этом контексте, перспективным направлением представляется интеграция элементов ушу в систему подготовки юных футболистов.

Ушу, как целостная система физического и духовного совершенствования, включает в себя широкий спектр упражнений, направленных на развитие различных физических качеств, в том числе и выносливости. Циклические упражнения, занимающие важное место в структуре ушу, представляют собой повторяющиеся двигательные действия, выполняемые в течение продолжительного времени и характеризующиеся умеренной интенсивностью. К ним относятся, в частности, длительные перемещения в различных стойках, имитация боевых действий с использованием шагов, ударов и блоков, а также выполнение комплексов формальных упражнений (тао-лу) в различных стилях.

Отличительной особенностью циклических упражнений ушу является их комплексный характер, объединяющий аэробную нагрузку с элементами координационной сложности и развития гибкости. Здесь, в отличие от бега, плавания или других циклических видов спорта, требуется постоянный контроль над положением своего тела и поиск постоянного баланса. Так развивается кардиореспираторная система, повышаются показатели ловкости, гибкости и координации.

На наш взгляд, при применении циклических упражнений ушу в подготовке юных футболистов важно строить тренировки индивидуально. Нужно принимать во внимание возраст, уровень подготовки и позицию игрока. Начинать лучше с простых упражнений для развития выносливости и координации. Потом можно переходить к сложным упражнениям, требующим концентрации и координации. Важно учитывать и роль футболиста на поле: нападающим и полузащитникам, от которых требуется скорость, подойдут упражнения на координацию и анаэробную выносливость. А защитникам, которым нужна выносливость, лучше делать упражнения на аэробную выносливость [8, с. 11].

Таким образом, циклические упражнения ушу представляют собой эффективное средство развития выносливости и работоспособности юных футболистов. Комплексный характер упражнений, объединяющий аэробную нагрузку с элементами координации, гибкости и ментальной концентрации, способствует не только повышению функциональной готовности спортсменов, но и развитию их двигательных навыков, необходимых для успешной игры в футбол. Индивидуализация тренировочного процесса и учет специфики игрового амплуа позволяют максимально реализовать потенциал ушу в подготовке юных футболистов.

Ушу, являясь целостной системой физического и духовного совершенствования, уделяет особое внимание развитию баланса и проприоцепции. Многочисленные упражнения, стойки и перемещения, характерные для различных стилей ушу, требуют от практикующих постоянного контроля над положением тела в пространстве, удержания равновесия в сложных условиях и точной координации движений [6, с. 82]. Еще одна особенность техники ушу – постоянный контроль над каждым движением. Именно это, по нашему мнению, в большой степени развивает проприоцептивные ощущения и усиливает чувствительность к каждому изменению в положении тела.

В развитии баланса помогают статические упражнения, а именно, различные стойки. Они могут отличаться по высоте, ширине расстановки ног, а также по степени сложности для каждого уровня подготовки. Спортсмен при выполнении стойки должен держать в напряжении стабилизирующие мышцы и поддерживать ровную осанку, которая поможет ему не потерять равновесие. Со временем это заметно укрепит мышцы корпуса и улучшит координацию.

При этом для развития баланса и проприоцепции нужна не только статика, но и упражнения в движении. Быстрая смена стоек, направлений, шаги и прыжки требуют от спортсмена адаптации и координации. Регулярные тренировки однозначно улучшают реакцию, маневренность и контроль над собственным телом.

Отметим, что в ушу есть и другие упражнения для баланса и проприоцепции [2, с. 78]. Например, упражнения на одной ноге, вращения, наклоны, выпады и упражнения с шестом, мечом или копьем. Их тоже можно постепенно включать в тренировочный процесс футболистов, начиная с более простых. В начале лучше давать спортсменам выполнять базовые стойки и динамические элементы, которые направлены на развитие мышечного корсета и координации движений [3, с. 35]. Затем, по мере повышения уровня подготовленности можно добавлять более сложные упражнения, требующие высокой степени концентрации внимания и контроля над положением тела в пространстве [7, с. 65].

Таким образом, элементы ушу представляют собой эффективное средство развития баланса и проприоцепции у футболистов. Разнообразные упражнения, стойки и перемещения,

направленные на развитие статического и динамического баланса, укрепление мышц корпуса и улучшение координации движений, способствуют повышению устойчивости к внешним воздействиям, улучшению точности и эффективности выполнения технических приемов и снижению риска получения травм. Индивидуализация тренировочного процесса и учет специфики игрового амплуа позволяют максимально реализовать потенциал ушу в подготовке футболистов.

В современном футболе, где доли секунды могут решить исход матча, психофизиологическая подготовка спортсменов приобретает все большее значение. Концентрация внимания и скорость реакции, являясь ключевыми компонентами когнитивных функций, напрямую влияют на быстроту принятия решений, точность выполнения технических приемов и общую эффективность игры футболиста. Недостаточная концентрация внимания приводит к ошибкам в передачах, потере мяча и неспособности предвидеть действия соперника, а замедленная скорость реакции ограничивает возможности игрока в выполнении сложных маневров и перехвате мяча [9, с. 362]. В связи с этим, поиск эффективных методов развития концентрации внимания и скорости реакции у юных футболистов является актуальной задачей спортивной науки. Одним из перспективных направлений в данном контексте представляется интеграция элементов ушу в тренировочный процесс.

Выполнение формальных комплексов таолу в ушу является эффективным средством развития концентрации внимания. Запоминание последовательности движений, поддержание правильной формы и синхронизация движений с дыханием требуют от спортсмена высокой степени сосредоточенности и постоянного контроля над своими действиями. Регулярная практика таолу тренирует способность концентрироваться на поставленной задаче, отвлекаться от посторонних мыслей и выполнять сложные действия в состоянии повышенной сосредоточенности [5, с. 29].

Среди элементов ушу есть тренировочные бои, которые именуются спаррингом или саньшоу. Они улучшают скорость реакции и способность быстро принимать решения. В реальном бою спортсмен должен оперативно анализировать действия противника, предугадывать его планы и адекватно отвечать. Скорость реакции, правильный выбор приемов и умение приспосабливаться к меняющейся обстановке важны для успеха в спарринге. Постоянные тренировки саньшоу учат спортсменов быстро оценивать ситуацию, принимать оперативные и результативные решения и выполнять сложные действия в динамичных и напряженных условиях.

Медитативные практики, входящие в систему ушу, также могут оказывать положительное влияние на развитие концентрации внимания. Медитация – это процесс сосредоточения внимания на определенном объекте, мысли или ощущении с целью достижения состояния покоя и ясности ума [1, с. 27]. Регулярная практика медитации тренирует способность концентрироваться на поставленной задаче, отвлекаться от посторонних мыслей и повышает устойчивость к стрессовым ситуациям.

Включение элементов ушу в тренировочный процесс юных футболистов может осуществляться постепенно, начиная с простых упражнений и постепенно переходя к более сложным [4, с. 69]. На начальном этапе рекомендуется использовать упражнения на развитие концентрации внимания, такие как выполнение простых заданий с постепенным усложнением, балансирование на одной ноге с закрытыми глазами или счет в обратном порядке. По мере повышения уровня подготовленности можно добавлять упражнения на развитие скорости реакции, такие как выполнение заданий на скорость и точность, реакции на зрительные и слуховые сигналы или игровые упражнения, требующие быстрого принятия решений.

Важным аспектом применения элементов ушу в подготовке юных футболистов является индивидуализация тренировочного процесса. Необходимо учитывать возрастные особен-

ности спортсменов, их уровень психофизиологической подготовленности, а также специфику игрового амплуа. Для молодых футболистов рекомендуется использовать упражнения в игровой форме, направленные на развитие концентрации, внимания и скорости реакции [10, с. 78]. Для более опытных спортсменов можно использовать более сложные упражнения, направленные на развитие стратегического мышления и способности предвидеть действия соперника.

Таким образом, элементы ушу представляют собой эффективное средство развития концентрации внимания и скорости реакции у юных футболистов. Разнообразные упражнения, формальные комплексы, спарринги и медитативные практики, направленные на развитие когнитивных функций, повышение стрессоустойчивости и развитие связи между разумом и телом, способствуют улучшению быстроты принятия решений, точности выполнения технических приемов и общей эффективности игры футболиста. Индивидуализация тренировочного процесса и учет специфики игрового амплуа позволяют максимально реализовать потенциал ушу в подготовке юных футболистов.

Выводы

Проведенное исследование позволило комплексно оценить влияние средств и методов ушу на развитие специальных физических качеств юных футболистов, продемонстрировав перспективность интеграции элементов данной системы единоборств в тренировочный процесс. Анализ научной литературы и систематизация существующих подходов позволили выявить эффективные упражнения, которые, будучи адаптированными к потребностям футболистов, способствуют развитию ключевых для данного вида спорта физических и психофизиологических качеств.

В частности, было установлено, что включение циклических упражнений ушу в тренировочные программы оказывает существенное положительное воздействие на развитие выносливости и повышение общей работоспособности юных спортсменов. Специальные упражнения, включающие продолжительные движения и требующие хорошей координации, позитивно влияют на работу сердца и легких, а также повышают выносливость. Это очень важно для успешной игры в футбол на протяжении всего матча.

Упражнения на баланс однозначно не менее полезны. Специальные комплексы, включающие статические и динамические упражнения, улучшают координацию, повышают точность движений и снижают риск травм, связанных с потерей равновесия.

Исследование также показало, что занятия ушу положительно влияют на психофизиологическое состояние молодых футболистов. Регулярные тренировки ушу, требующие высокой концентрации и координации, заметно улучшают внимание, скорость реакции и когнитивные функции, необходимые для принятия решений на поле. Это объясняется тем, что ушу, помимо физической подготовки, развивает ментальную концентрацию и самоконтроль, что важно для улучшения спортивных результатов.

Литература

1. Арбузов В. В., Шубина О. А. Развитие физических качеств юношей футболистов посредством применения комплекса практических методов // Кронос, 2020 г. С. 26-28.
2. Баев И.В. Гендерные особенности двигательной координации и зрительно-моторных реакций спортсменов 9-12 лет, специализирующихся в ушу-таолу / И.В. Баев // Вестник науки и образования. - 2018. - Т. 2. - № 1 (37). - С. 75-79.
3. Баландин В.А. Динамика показателей уровня развития координационных способностей мальчиков 11-15 лет / В.А. Баландин // Физическая культура, спорт - наука и практика. - 2016. - № 1. - С. 35-39.
4. Ермаков В.В., Золотарёв А.П., Лавриченко В.В. Модель процесса физической подготовки юных футболистов 15-17 лет

// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2014. - № 6 (112). - С. 66-70.

5. Кастальский О.О. Влияние ушу на координацию детей среднего школьного возраста / О.О. Кастальский // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2017. - № 2. - С. 24-29.

6. Николаенко В. В. Технология физической подготовки юных футболистов // Слободжанский научно-спортивный вестник. - 2015. - № 5 (49). - С. 78-85.

7. Родионова В.А. Технологии здоровьесозидания в российском дошкольном образовании: традиции и инновации в управлении ДОУ // Российское образование. Традиции, ценности и инновации // Аксёнова А.А., Быховская Е.Е., Грохольская О.Г., Катышева М.А., Лангуев К.А., Малинович Е.В., Малишевская Н.А., Родионова В.А., Сабодина Е.П., Семенова Е.В., Фаркова Н.А., Фионова Л.Р., Щеткин Б.Н. // Санкт-Петербург, 2025, г. С. 63-75.

8. Родионова В. А. Управление здоровьесберегающей и здоровьесозидательной деятельностью в современном образовательном пространстве: в поисках оптимального пути // Здоровьесбережение и здоровьесозидание в современном образовательном пространстве. Сборник статей и методических материалов по итогам всероссийского научно-практического семинара. Санкт-Петербург, 2024. С. 5-14.

9. Пятых М. А., Быков Е. В. Особенности развития двигательных качеств мальчиков, занимающихся различными дисциплинами ушу // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта, 2022 г. С. 360-362.

10. Шаргаве А.Ш., Петров П.К. Физическая подготовка юных футболистов 11-13 лет средствами основной гимнастики // Современные проблемы науки и образования. -2020. - № 2. - С. 78.

The influence of wushu means and methods on the development of special physical qualities in young football players

Wang Hongpu

Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE)

This scientific article is devoted to the study of the influence of Wushu means and methods on the development of special physical qualities in young football players. The article analyzes the potential of using Wushu cyclic exercises to develop endurance and performance, examines the influence of Wushu elements on improving balance and proprioception, and evaluates the psychophysiological aspects of the impact of Wushu exercises on the concentration and reaction speed of young athletes. By analyzing scientific publications and systematizing data, the article identifies key elements of the Wushu system that effectively influence the development of the physical qualities under consideration. The expediency of including adapted exercises in the training process of young football players has been substantiated, which contributes to the comprehensive development of necessary motor skills, increasing functional readiness, and reducing the risk of injury. The obtained results confirm the prospects of using wushu as an additional means of training young football players and open up new opportunities for improving the training process.

Keywords: Wushu, young football players, physical training, endurance, balance, proprioception, concentration, reaction speed, training process, special physical qualities.

References

1. Arbuzov V. V., Shubina O. A. Development of Physical Qualities of Young Football Players through the Use of a Complex of Practical Methods // Kronos, 2020, pp. 26-28.
2. Baev I.V. Gender Features of Motor Coordination and Visual-Motor Reactions of 9-12-Year-Old Athletes Specializing in Wushu-Taolu / I.V. Baev // Bulletin of Science and Education. - 2018. - Vol. 2. - No. 1 (37). - Pp. 75-79.
3. Balandin, V.A. Dynamics of Indicators of the Level of Development of Coordination Abilities in Boys Aged 11-15 / V.A. Balandin // Physical Culture, Sports - Science and Practice. - 2016. - No. 1. - Pp. 35-39.
4. Ermakov V.V., Zolotaryov A.P., Lavrichenko V.V. Model of the process of physical training of young football players aged 15-17 // Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft. - 2014. - No. 6 (112). - Pp. 66-70.
5. Kastalsky O.O. The Influence of Wushu on the Coordination of Middle School Children / O.O. Kastalsky // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2017. - No. 2. - Pp. 24-29.
6. Nikolaenko V. V. Technology of Physical Training of Young Football Players // Slobozhansky Scientific and Sports Bulletin. - 2015. - No. 5 (49). - Pp. 78-85.
7. Rodionova V.A. Health-Building Technologies in Russian Preschool Education: Traditions and Innovations in the Management of Preschool Educational Institutions // Russian Education. Traditions, Values, and Innovations // Aksenova A.A., Bykhovskaya E.E., Grokholskaya O.G., Katsysheva M.A., Languev K.A., Malinovich E.V., Malishevskaya N.A., Rodionova V.A., Sabodina E.P., Semenova E.V., Farkova N.A., Fionova L.R., Shchetkin B.N. // Saint Petersburg, 2025, pp. 63-75.

Интегрированная междисциплинарная модель разработки гибридных курсов английского языка для профессиональных целей в экономическом университете

Гаврилова Елена Анатольевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Gavrilova.EA@rea.ru

Терехова Юлия Зиновьевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Terekhova.UZ@rea.ru

Тростина Кира Витальевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Trostina.KV@rea.ru

Цель данного исследования — изучить преимущества междисциплинарного подхода к разработке смешанного курса английского языка для профессиональных целей в экономическом университете. Авторы рассматривают смешанное обучение как компромиссный педагогический инструмент, используемый для вовлечения студентов и преподавателей как в аудитории, так и за ее пределами. Исходя из фундаментального принципа, согласно которому курс английского языка для профессиональных целей является лингвистически специфическим и адаптированным к конкретному университету, в статье анализируется вопрос междисциплинарного сотрудничества как основа успеха курса и формулируются целевые векторы для его практической реализации. Авторы приходят к выводу, что архитектура смешанного курса английского языка для профессиональных целей в значительной степени определяется содержанием предмета и целевыми профессиональными компетенциями студентов.

Ключевые слова: смешанное обучение, экономический университет, иностранные языки (L2), английский язык для профессиональных целей (EPP), Российский экономический университет им. Плеханова (РЭУ)

Introduction

Higher education in modern societies is currently undergoing a major transition. Being cash-strapped and struggling to raise their local and international profile at the same time, universities have to re-conceptualize their educational strategies and harmoniously incorporate computer-assisted learning tools into the study process. Considering a wider impact of mobile learning, Basharov et. al, observe that the mobile learning community presently confronts expanded challenges encompassing scalability, sustainability, equity, integration, and hybridization, alongside the prior, more targeted issues of pedagogy and technology. [1] So that not to lose momentum, blend effectively into the mainstream educational trends and capitalize on opportunities provided by information and communication technologies, the shift to customized blended learning (BL) may seem a perfect solution to many problems. [7] While so far this new style of pedagogy has been put into practice sporadically in selected universities, it has proven to produce extraordinarily promising results. [14]

Another buzz issue that has increasingly come to the forefront of universities' agendas is interdisciplinarity in higher education as educational practitioners have recently recognized that the challenges higher education faces in the 21st century as well as concerns over alumni's competitiveness in the tough labour market can no longer be most effectively addressed through traditional disciplines. Competence approach to higher education requires producing specialists with a general ability to perform their work rather than being equipped with a discrete set of skills and blocks of information from seemingly unrelated areas. [4] Thus more and more scholars now voice the opinion about the urgent necessity to break down barriers between disciplines. However, *as far back as in the mid 1980s*, characterizing the scope of interdepartmental cooperation in universities Becher uses the anthropological notion of 'tribes', while Clark describes academics from different disciplines as inhabiting different 'small worlds'. [12,13] Despite the fact that more than three decades have passed since these words were written, in relation to interdisciplinarity in universities not much has changed and cooperation between different departments is far from being perfect. Instructional efficacy herein hinges upon a dichotomy of exogenous and endogenous determinants and both language teachers' and subject-matter lecturers' professional competencies. [17]

Therefore, the design of a blended English for Professional Purposes (EPP) course in an economic university is to be to a great extent influenced by the nature of the particular discipline which the students study, as the choice of learning material and the ratio between a classroom and remote input may differ greatly.

Literature Review

As the first publications on blended learning appeared in the late 1990s, it is still considered a relatively young research field. In its teething period BL appeared under such names as 'integrative learning', 'multi-method learning' or 'hybrid learning', emphasizing the shift from traditional synchronous classroom-based learning to wider implementation of new asynchronous methods of knowledge acquisition. As Aziattseva articulates in her analysis of blended learning, the most substantive opportunities for systemic transformation reside in the emergence of new faculty roles, innovative applications of instructional technologies, and novel institutional forms whose ongoing processes of intellectual self-capitalization secure their continuous development as learning organizations. [11] Other researchers **emphasize** the core nature of

blended learning as an integration of any instructional technology with traditional face-to-face, instructor-led training. [10] This perspective aligns with Efanova and Mishchenko, who posit that BL integrates conventional pedagogical approaches with information and communication technologies to fuse language instruction and domain-specific training. [2]

So, hybrid courses are generally viewed as the artful combination of personalized for each student computerized instruction with small-group teaching that is closer to tutoring than to traditional mass lectures in which face-to-face instruction is partially or substantially supplanted not only by online learning but also by experiential learning occurring within organizational contexts, with or without direct teacher involvement. Furthermore, hybrid pedagogy shifts primary learning responsibility to the student, while the instructor's principal function is to design opportunities and environments that promote autonomous and collaborative learning. [3]

Agreeing that BL has the power to reinvent education, effective blending of the best of face-to-face teaching and various online activities requires significant rethinking of teaching practices and a fundamental redesign of a course structure, a new approach to learning and a new mindset and skill-set for educational practitioners. [9]

EPP Blended Course Design

English for Professional Purposes (EPP) courses in an economic university are typically found in the 'elective' category with quite a limited number of classroom hours allocated to them. Nevertheless, these courses enjoy unfailing popularity as the majority of students clearly recognize their relevance for their future employability. Being well aware of the potential competitive edge which they can get, students of economics set high standards concerning the quality of the EPP courses and often have inflated expectations of their outcomes. But as the number of traditional face-to-face tutorials with the teachers is relatively small (for example, the course of EPP for the 4-th year bachelor undergraduates in economics is only 10 two-hour seminars), the only approach to enhance and expand the effectiveness and efficiency of EPP studies is blended format. Thus, addressing the practicalities of their everyday word, any EPP teacher faces the need to design their own hybrid courses and create manageable activities for the particular tasks and learning environment taking into account such class characteristics as size, demographics, subject matter, learning outcomes and course duration. Moreover, as the understanding of mobile learning deepens, the 'borrowed' frameworks, methods, and tools might no longer be adequate and need to be processed and evolved. In this connection, the field experience of EPP practitioners at Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) and a rich vein of tips and ideas from hundreds of students prove that success of such courses is inconceivable without interdisciplinary cross-fertilization.

EPP courses in economic universities are different from other L2 courses since their content is to a great degree influenced by the subject matter. Therefore, to succeed, a L2 teacher needs some allies to help. At a pre-design stage L2 teachers should have in-depth consultations with subject-matter lecturers (e.g. in accounting, financial management, insurance, economic security, etc.) to help them select both interesting and thought-provoking professionally-viable material for the EPP course. Such cross-disciplinary collaboration is absolutely vital because instructors in various aspects of economics and management may give information not only about their course content but about the development of the required professional competences as well. For example, for students studying marketing and advertising a self-study on-line search in the ocean of digital information is even preferable since one of the most important competences valued in these professions is creativity and no textbook can provide such an array of high-quality authentic stuff as the Internet. On the other hand, blended EPP courses designed for students studying accountancy or finance must be more biased towards classroom

activities and teacher-directed homework assignments as these professions first and foremost require profound knowledge of a huge glossary of special terminology.

Equally important at a pre-design and data-collection stage is studying the diversity of existing concepts and practices of blended learning as well as their features, benefits and limitations. What's more, when considering an interdisciplinary EPP blended course design, a question of the best blend of online and face-to-face relationship floats. Should it be 50/50 or 70/30 or what? Certain researchers maintain that a definitive statement of what constitutes the best combination of online and face-to-face learning experiences is impossible and no right answer exists for the best combination of traditional practices and the new world of blended learning. Thus, when thinking about BL course strategy, it's imperative to first consider the students' capabilities, needs and experiences. Full-time students may enjoy some online components in some of their courses, but do not want to have all of them in distant format. It is obvious that the isolated deployment of information and communication technology fails to improve students' learning experiences and blended learning cannot supplant face-to-face interaction entirely. Students necessitate ongoing reassurance and support from lecturers to optimize their educational outcomes, with enhancements arising solely from the judicious integration of ICT alongside interactive pedagogical strategies. [16]

So, attempting to design a blended course, an EPP teacher should beware of overburdening it with e-tasks and students' free choice of information which is not always possible to verify and which may be of dubious educational value.

Defining the core elements of the educational environment, which will be included in an EPP blended learning course in an economic university, the teacher focuses on the advantages of blended learning in comparison with the full-time and distant learning. To achieve this goal it is important to analyze the main elements of the available mixed learning environment and the specifics of their use in the designed blended courses. Then it is possible to compose a visual model of teaching with the help of a mind-map to simulate the process of management of educational activity of the students of the course.

The next step is choosing the best for your EPP course a blended learning model to design methods of study material delivery, training and conducting the most important activities. It should be noted that a subject-matter lecturer may help a L2 teacher develop the learning selection criteria for a particular EPP course and student group. Mapping the balance of off-line and remote, group and individual forms of the educational process will result in creating a realistic interdisciplinary EPP blended course model.

To enhance the diversity and practicality of a foreign language course focused on professional communication, instructors can incorporate a range of tasks grouped under the umbrella term 'Internet search.' These tasks draw on information sourced from websites dedicated to specific professional domains. Many Internet sites now provide real time news on accounting, finance, and business; feature interviews with leading experts in these fields; and offer additional resources tailored to future professionals. [15]

Interdisciplinary approach to EPP course design has one more aspect. While assembling courses and the various components is the bulk of the job, looking at the additive technologies frequently goes unnoticed by L2 instructors. However, layering those technologies in a transparent and usable manner envisions how all the chosen activities relate to the content and where a seasoned and well-trained specialist from university IT department is required. [8]

At an interim stage of a blended EPP course preparation, a designer may make a snippet of a menu of the mixed course and spread knowledge of the different types of learning activities of the items on this menu. Delving further into the types of educational knowledge and their relation with the main types of educational activity, it becomes possible to assess each type of knowledge from the point of view of its attractiveness to the student audience.

Before full-scale course implementation L2 teacher may also visualize its scenario with the fragment of a working script, simultaneously pigeon-holing all major teaching methods: traditional, interactive and active, and the approximate percentage ratio among them. At a final stage the teacher weaves all blended course elements into an interdependent unified educational module in accordance with the selected training strategy.

Conclusion

The redistribution of substantial portions of instructional content to out-of-class homework, supported by diverse mobile technologies, increases pedagogical flexibility for both instructors and learners and consequently frees additional time for active, interactive learning during class sessions. By capitalizing on students' existing levels of e-maturity, the interdisciplinary blended learning model fosters a learning environment characterized by enhanced self-directed, technology-mediated engagement, thereby better preparing students for the progressively technology-intensive demands of their future professional practice. Well-designed and skillfully implemented EPP blended course that emphasizes active learning and student engagement may boost affordability of knowledge and linguistic competences development.

Though a substantial time commitment is needed at the startup phase and for continued maintenance throughout, the outcomes of successful implementation of EPP blended courses with the participation of subject-matter professionals definitely outweigh the possible drawbacks. [6]

Flexible approach to EPP course design and its implementation lets the L2 teacher adapt it to the linguistic abilities of the students, offering them the tasks of various levels of difficulty or in case of mixed-ability or heterogeneous groups letting them choose the study material themselves. In a short EPP blended course the L2 teacher's role shifts from a one-way knowledge-provider and assessor to those of a course designer, facilitator and collaborator. To accomplish this, teachers must involve students as self-directed and reflective learners through the use of intelligent tutoring systems, where the students are placed in an active role, as opposed to a passive role in one-way lecturing in which they more or less exist today. [5]

The goal of a blended course is a shift from direct instruction towards reinstalling the vital desire of 'learning to learn' in today's students. Moreover, if the teacher involves the students into the course design, it promotes students' autonomy and critical thinking development as it creates a collaborative atmosphere between all participants of the learning process. Customization of the course material for particular students' needs gives added value and results in better understanding of the subject.

The outcomes produced by EPP blended course with clear emphasis on practicality and cost-reduction will definitely outweigh the substantial time and effort commitment at the design stage. However, without a serious approach to EPP blended course planning, existing abundance of printed materials, interactive activities and virtual alternatives may result not in blending but in messing up the course.

A cross-disciplinary dialogue between a language and subject-matter departments creates extended opportunities and further synergy. The process of learning becomes more professionally-focused and practical, teachers' make time management more flexible, optimize efforts and reduce costs to reach their pedagogical objectives. The ability to create their own exclusive courses to suit the particular student group's demands, to identify appropriate strategies for specific courses to choose optimal scenario solutions increases the L2 teachers' professional standing as well.

An Integrated Interdisciplinary Model for Designing Hybrid Courses in English for Professional Purposes at a University of Economics

Gavrilova E.A., Terekhova Yu.Z., Trostina K.V.
REU named after. G.V. Plekhanov

The purpose of this study is to investigate the benefits of interdisciplinary approach to English for Professional Purposes blended course design in an economic university. The authors view blended learning as a compromise pedagogical tool used to engage students and teachers both inside and outside the classroom. Addressing a fundamental underlying convention that an EPP course is linguistically specific and customized to a particular university, the paper scrutinizes the issue of interdisciplinary collaboration as a pillar for the course success and generates goal vectors for its practical implementation. The authors conclude that the architecture of EPP blended course is to a great extent shaped by the content of the subject matter and targeted students' professional competences.

Keywords: blended learning, an economic university, foreign languages (L2), English for Professional Purposes (EPP), Plekhanov Russian University of Economics (PRUE)

References

1. Башеров О.И., Сачкова Е.В., Кардович И.К., Барышникова О.В. Интеграция английского языка в профессиональную подготовку студентов неязыковых специальностей: междисциплинарный подход. Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1 (76). С. 205-214.
2. Ефанова О.А., Мищенко Д.М. Использование технологии смешанного обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. В сборнике: Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Орёл, 2025. С. 744-748.
3. Иванова А.Ю., Терентьева Р.В. Междисциплинарный подход на уроках английского языка при реализации федерального проекта «Профессионалитет». В сборнике: Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся: региональная практика. Материалы международной научной конференции. Красноярск, 2025. С. 376-378.
4. Кештова О.К. Компетентностный подход в обучении иностранному языку в экономическом вузе. В сборнике: Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе. Материалы XVII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля. 2016. С. 44-48.
5. Лешневская К.В. Междисциплинарность в обучении английскому языку как принцип развития системного мышления. В сборнике: Язык и коммуникация в контексте культуры. Материалы международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2024. С. 346-348.
6. Мохова О.Л., Коробова Е.В., Павлишак Т.А., Сырых Е.В. Формирование профессиональной компетенции студентов в процессе изучения английского языка по профессиональному направлению. Управление образованием: теория и практика. 2023. № 1 (59). С. 178-186.
7. Носенко А.О., Носенко М.О. Междисциплинарный подход при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Перспективы науки. 2024. № 2 (173). С. 212-215.
8. Романова Ю.Д., Герасимова В.Г., Меламуд М.Р. Сквозные цифровые технологии в образовании. В сборнике: Информационные технологии и математические методы в экономике и управлении (ИТиММ-2024). Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции имени А.И. Китова. В 3-х томах. Москва, 2024. С. 48-54.
9. Стойкович Н., Баева Т.А., Кубачева К.И. Технология смешанного обучения «Blended Learning» при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. В сборнике: Шатилковские чтения. Цифровизация иноязычного образования. Сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2020. С. 387-394.
10. Тытоха Ю.А. Перспективы развития модели смешанного обучения иностранного языка в неязыковом вузе. В сборнике: Евразийский взгляд на актуальные вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики. Сборник статей II Евразийской научно-практической конференции. Минск, 2024. С. 263-269.
11. Aziatseva T.V. Implementation of Blended Learning in Russian Universities. В сборнике: The Strategies of Modern Science Development. Proceedings of the X International scientific-practical conference. Scientific Publishing Center "Discovery". 2016. С. 133-137.
12. Becher, T. (1989) Academic Tribes and Territories – Intellectual Enquiry and the Cultures of the Disciplines. Milton Keynes: Open University Press.
13. Clark, B. R. (1987) The Academic Life – Small Worlds, Different Worlds. Princeton: Carnegie Foundation.
14. Karshieva B.F. Teaching English to Technical Students through the Principles of Integration Based on Interdisciplinary Relations. Экономика и социум. 2024. № 7 (122). С. 108-111.
15. Kravchenko I.P., Farafonova Yu.Yu. Interdisciplinary Approach to Teaching as a Means of developing Basic Financial Competence in Non-Economics Students within the Course of "Foreign Language (English) for Professional Purposes". Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. 2018. № 4 (18). С. 8-11.
16. Rysbayeva G., Baiseitova N., Uspabayeva A., Zhapparbergenova E., Poshayeva G., Berdaliyeva A., Kuralbayeva A. Students' Attitudes towards Mobile Learning. International Journal of Engineering Pedagogy. 2022. T. 12. № 2. С. 129-140.
17. Sivtseva N., Bereznykh N., Skopintseva T., Novolodskaya N. Blended Learning: Case Study of Teaching ESL in Non-Linguistic Universities. В сборнике: eLearning and Software for Education Conference. 17th. Сеп. "Education and Technology in (Post)pandemic times - 17th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education, eLSE 2021" 2021. С. 476-484.

Теоретико-методологические основы персонализации адаптивной подготовки IT-специалистов с использованием интеллектуальных технологий

Гафиятуллина Алина Рафаэлевна

ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», alinarafaelevna_kgeu@mail.ru

В условиях стремительной цифровой трансформации экономики традиционные модели подготовки IT-кадров утрачивают актуальность, не обеспечивая соответствие между результатами образования и динамичными запросами рынка труда. В статье обоснована необходимость перехода к персонализированной адаптивной подготовке будущих IT-специалистов, сочетающей учёт индивидуальных образовательных траекторий с гибким реагированием на профессиональные тренды. Представлена теоретико-методологическая основа педагогической модели.

Ключевые слова: персонализация обучения, адаптивная подготовка, IT-специалисты, профессиональная готовность педагогические подходы.

Введение

Современная цифровая экономика предъявляет принципиально новые требования к системе подготовки IT-кадров. В условиях стремительной технологической эволюции жизненный цикл отдельных цифровых навыков сокращается до 2–5 лет, что делает традиционные унифицированные образовательные программы неспособными обеспечить актуальную профессиональную готовность выпускников. Одновременно рынок труда всё более остро нуждается не в «усреднённых» специалистах, а в профессионалах с глубокой нишевой экспертизой, способных сразу решать реальные бизнес-задачи. Эта ситуация обостряет разрыв между результатами высшего образования и запросами IT-индустрии.

С другой стороны, обучающиеся приходят в образовательный процесс с разным уровнем предварительной подготовки, карьерными ориентациями и темпом освоения материала. Жёстко заданная образовательная траектория не позволяет раскрыть потенциал одарённых студентов и может привести к демотивации тех, кто испытывает трудности. В этих условиях особенно значимым становится персонализированный подход, при котором сам обучающийся становится активным субъектом своего профессионального развития, осознанно выбирая направление, содержание и темп обучения.

Осознание этой противоречивой ситуации между динамикой рынка, индивидуальными запросами обучающихся и инерцией традиционных образовательных моделей требует не фрагментарных улучшений, а системного переосмысления самой архитектуры подготовки IT-специалистов. Решение научной проблемы возможно лишь при условии опоры на прочную теоретико-методологическую основу, которая обеспечит целостность, гибкость и практико-ориентированность нового педагогического подхода. Это определяет научную проблему исследования: как обеспечить содержательное наполнение и технологическое сопровождение персонализации адаптивной подготовки будущих IT-специалистов с использованием интеллектуальных технологий?

Материалы и методы

Исследование носит теоретико-методологический и моделирующий характер и направлено на обоснование и разработку структурно-функциональной модели персонализации адаптивной подготовки будущих IT-специалистов с использованием интеллектуальных технологий.

Методологической основой исследования послужили положения системного анализа, теории деятельности, концепции персонализированного обучения и идеи средового подхода в образовании, позволяющие рассматривать профессиональную подготовку IT-специалистов как целостный, динамично развивающийся педагогический процесс, обусловленный взаимодействием внутренних (индивидуальные особенности обучающихся) и внешних (запросы цифровой экономики и рынка труда) факторов. В ходе исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов научного познания:

- теоретический анализ методической литературы по проблемам персонализации обучения, адаптивных образовательных систем, цифровой трансформации образования и подготовки IT-кадров;

- педагогическое моделирование, применяемое для разработки структурно-функциональной модели персонализации

адаптивной подготовки будущих IT-специалистов, включающей теоретико-методологический, процессуальный и результирующий блоки;

- структурно-логический анализ, позволивший определить состав и взаимосвязь компонентов профессиональной готовности IT-специалиста (когнитивного, деятельностного, мотивационного и личностного), а также соотнести их с соответствующими педагогическими подходами и условиями реализации модели;

- прогностический анализ, использованный при обосновании роли интеллектуальных технологий в мониторинге и прогнозировании запросов IT-индустрии, а также проектировании персонализированных образовательных траекторий.

Логика исследования включала несколько последовательных этапов. На первом этапе осуществлялся анализ современного состояния проблемы подготовки IT-специалистов в условиях цифровой экономики, выявлялись ключевые противоречия и научные дефициты. На втором этапе формировались теоретико-методологические основания персонализации адаптивной подготовки, уточнялся понятийный аппарат и обосновывался выбор педагогических подходов. На третьем этапе разрабатывалась структурно-функциональная модель персонализации адаптивной подготовки будущих IT-специалистов с использованием интеллектуальных технологий и определялись механизмы её реализации.

Литературный обзор

Персонализация обучения понимается как специально организованный педагогический процесс, в котором обучающийся выступает активным субъектом своего профессионального развития [1, 3]. В отличие от индивидуализации, где образовательный маршрут формируется преподавателем с учётом особенностей студента, персонализация предполагает осознанный выбор самого обучающегося: он самостоятельно определяет направление, темп и содержание своей подготовки на основе интересов, уровня компетенций и карьерных амбиций. Преподаватель в этом контексте выполняет роль наставника и фасилитатора, обеспечивая методическую поддержку и корректировку траектории. Персонализация и адаптивность не существуют изолированно: их синтез образует основу современных парадигм подготовки IT-кадров.

Для сокращения разрыва между академическим образованием и профессиональной практикой необходима адаптивная подготовка – педагогический процесс, гибко реагирующий на динамику изменений в IT-сфере. Адаптивная подготовка рассматривается как процесс гибкого реагирования образовательной системы на изменения в профессиональной среде. Она направлена на постоянное обновление содержания, методов и форм обучения в соответствии с актуальными требованиями IT-рынка [4]. Адаптивность обеспечивает не просто соответствие выпускника текущим вакансиям, но и его способность к быстрой переквалификации и профессиональному росту в условиях технологической неопределённости.

Персонализация ориентирована «внутрь» – на личностные и когнитивные особенности обучающегося. Адаптивность ориентирована «наружу» – на внешние требования рынка труда и технологические тренды.

Их взаимодействие реализуется через замкнутый цикл управления обучением:

- анализ и прогноз запросов IT-индустрии;
- диагностика индивидуального профиля студента;
- выявление компетентностных дефицитов;
- формирование персонализированной образовательной траектории;
- реализация через практико-ориентированные проекты;
- оценка результатов и коррекция траектории.

Такой подход обеспечивает опережающий характер подготовки, позволяя выпускнику не только соответствовать текущему спросу, но и быть готовым к будущим профессиональным вызовам.

Результаты.

Концептуальные основы персонализации и адаптивности описаны на следующие теоретические положения.

Методическую основу исследования составляют четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих педагогических подхода: системный, проектный, персонализированный и средовой. Их совокупность обеспечивает целостность, практико-ориентированность, индивидуальную вариативность и технологическую реализуемость процесса подготовки будущих IT-специалистов в условиях цифровой трансформации.

Системный подход рассматривает образовательный процесс как целостную, динамичную педагогическую систему, включающую взаимосвязанные элементы: обучающихся, преподавателей, содержание обучения, цифровые ресурсы, организационные формы и внешние требования IT-индустрии. Он позволяет проектировать подготовку как единое пространство, где все компоненты согласованы между собой и направлены на достижение цели – формирования профессиональной готовности выпускника [5]. Благодаря этому подходу обеспечивается логическая последовательность и структурная устойчивость модели персонализированной адаптивной подготовки.

Проектный подход обеспечивает практико-ориентированную направленность обучения [2]. Он предполагает моделирование реальных профессиональных задач через проектную деятельность, максимально приближённую к условиям работы в IT-индустрии. Проект становится не только средством проверки знаний, но и инструментом их интеграции в профессиональный контекст, а также площадкой для развития командной работы, ответственности и инициативности.

Персонализированный подход ориентирован на активное участие студента в проектировании собственной образовательной траектории. В отличие от индивидуализации, где маршрут задаётся преподавателем, персонализация предполагает, что обучающийся осознанно выбирает направление, темп и содержание обучения на основе своих интересов, уровня компетенций и карьерных целей [1]. Преподаватель выступает в роли наставника и фасилитатора. Интеллектуальные технологии поддерживают этот процесс, предлагая персонализированные рекомендации по курсам, материалам и проектным темам, что повышает мотивацию и субъектность студента.

Средовой подход направлен на создание гибкой, динамичной информационно-образовательной среды, интегрирующей офлайн- и онлайн-форматы, цифровые инструменты анализа, системы управления обучением и коллаборативные платформы [6, 7]. Эта среда обеспечивает: актуальность содержания за счёт постоянного мониторинга трендов IT-рынка; поддержку индивидуальных траекторий; развитие soft skills через командное взаимодействие; оперативную обратную связь и рефлексию.

Компоненты профессиональной готовности IT-специалиста

Когнитивный компонент характеризует уровень усвоения и применения теоретических знаний, необходимых для решения профессиональных задач. Формируется преимущественно через системный подход и обновляется на основе анализа актуальных требований рынка труда. Включает: владение основами алгоритмизации, структур данных, архитектуры программных систем; понимание принципов клиент-серверного взаимодействия, веб-технологий, баз данных; знание языков программирования (например, Python, JavaScript, PHP), фреймворков и инструментов разработки.

Деятельностный компонент отражает сформированность профессиональных умений и навыков, позволяющих выполнять реальные рабочие функции. Включает: разработку, тестирование и внедрение программных продуктов; работу с API, системами контроля версий (Git), CI/CD-инструментами; проектирование архитектуры приложений, отладку, обеспечение безопасности; умение работать с «чужим кодом», интегрировать сторонние сервисы (платёжные системы, доставка и др.).

Развивается в рамках проектного подхода через практико-ориентированную деятельность, максимально приближённую к реальным кейсам IT-индустрии.

Мотивационный компонент выражает профессиональные интересы, внутреннюю мотивацию и стремление к непрерывному саморазвитию. Проявляется в: осознанном выборе образовательной и карьерной траектории;

активном участии в профессиональных сообществах; интересе к новым технологиям и трендам; желании применять знания на практике и получать обратную связь от реальных проектов. Формируется благодаря персонализированному подходу, который обеспечивает автономию студента в выборе содержания и темпа обучения, повышая вовлечённость и ответственность за результат.

Личностный компонент включает коммуникативные, креативные, организационные и рефлексивные качества личности, необходимые для успешной профессиональной адаптации. Среди основных характеристик: способность к командной работе и конструктивному взаимодействию; критическое и логическое мышление; креативность и инициативность; навыки тайм-менеджмента и саморегуляции; устойчивость к изменениям и технологической неопределённости.

Развивается в условиях средового подхода и проектной деятельности, где студент учится выстраивать профессиональную идентичность, брать на себя ответственность и эффективно взаимодействовать в мультидисциплинарной среде.

Таблица 1
Формирование компонентов профессиональной готовности будущих IT-специалистов

Методологический подход	Компоненты профессиональной готовности	Основной вклад в формирование компонента
Системный подход	Когнитивный	Обеспечивает целостность и структурированность освоения теоретических знаний; способствует формированию базового ядра компетенций, соответствующего профессиональным стандартам
Проектный подход	Деятельностный, когнитивный и личностный	Создаёт условия для практико-ориентированной деятельности: студенты применяют знания в реальных задачах.
Персонализированный подход	Мотивационный, частично когнитивный	Ставит студента в центр образовательного процесса: он осознанно выбирает траекторию, темп и содержание обучения, что повышает вовлечённость, интерес к профессии и стремление к самообучению.
Средовой подход	Личностный, частично мотивационный и деятельностный	Формирует гибкую цифровую образовательную среду, интегрирующую онлайн- и офлайн-форматы, коллаборативные платформы и инструменты обратной связи, что способствует развитию коммуникативных, организационных и адаптивных качеств.

Центральным элементом реализации персонализированной адаптивной подготовки является замкнутый цикл управления обучением, поддерживаемый интеллектуальными технологиями. Этот цикл включает пять последовательных этапов - прогнозный, аналитический, содержательный, деятельностный и рефлексивно-оценочный - и обеспечивает непрерывную корректировку образовательной траектории на основе данных о студенте и рынке труда.

На рисунке 1 представлена структурно-функциональная модель технологии персонализации адаптивной подготовки IT-специалистов. Модель структурирована на три блока: теоретико-методологический, процессуальный и результирующий, что позволяет системно описать все аспекты подготовки - от целей и принципов до конечных компонентов профессиональной готовности.

Теоретико-методологический блок определяет цель (формирование актуальной профессиональной готовности), методологические подходы.

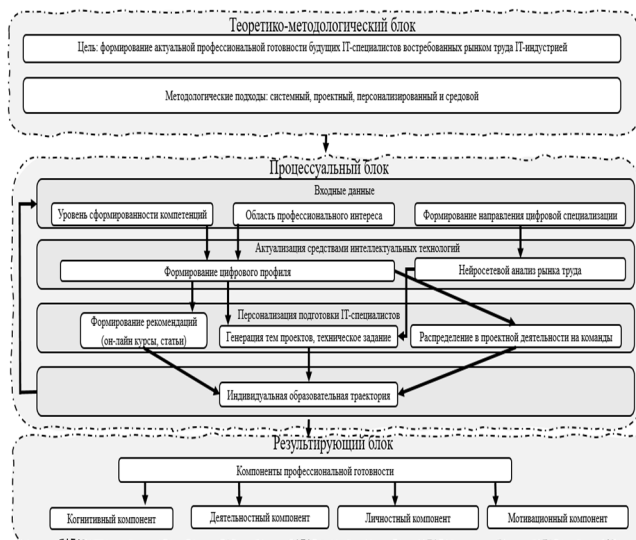


Рис. 1. Структурно-функциональная модель персонализации адаптивной подготовки будущих IT-специалистов средстами интеллектуальных технологий.

Процессуальный блок представляет собой практическую реализацию технологии:

На прогнозном этапе осуществляется нейросетевой прогноз рынка труда. На аналитическом этапе формируется цифровой профиль студента: диагностируется уровень компетенций и определяется область профессионального интереса. На содержательном этапе система рекомендует онлайн-курсы и статьи, а также генерирует темы проектов и технические задания. На деятельностном этапе студенты работают над проектами индивидуально или в командах, применяя полученные знания на практике. На рефлексивно-оценочном этапе происходит диагностика сформированности всех компонентов профессиональной готовности, что позволяет скорректировать траекторию и запустить новый цикл.

Результирующий блок фиксирует конечный результат - сформированную профессиональную готовность.

Обсуждение.

Представленная в статье структурно-функциональная модель персонализации адаптивной подготовки IT-специалистов представляет собой ответ на вызовы, порождённые стремительной цифровой трансформацией экономики и общества. Синтез четырёх методологических подходов - системного, проектного, персонализированного и средового - обеспечивает целостность модели. Системный подход задаёт архитектуру, проектный наполняет её практико-ориентированным содержанием, персонализированный обеспечивает вариативность, а средовой создаёт технологическую и организационную основу. Такая многомерность позволяет избежать редукции образовательного процесса до одного аспекта (например, только к онлайн-обучению или только к проектной деятельности).

Заключение.

Персонализация адаптивной подготовки будущих IT-специалистов возможна и эффективна при условии опоры на целостную теоретико-методологическую основу. Центральным элементом модели выступает замкнутый цикл управления обучением, поддерживаемый интеллектуальными технологиями, который обеспечивает непрерывную диагностику, коррекцию и развитие образовательной траектории. При этом технологии служат не заменой педагогу, а инструментом усиления его профессиональных возможностей. Структурно-функциональная модель открывает перспективы для дальнейшего развития в направлении формирования метакомпетенций, ИИ-поддержки преподавателей и тиражирования в других сферах цифровых профессий.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Концептуально - теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 4. – С. 11-39. – DOI 10.17853/1994-5639-2022-4-11-39
2. Кропотина, О. Е. Проектный и процессный подходы в управлении: достоинства и недостатки / О. Е. Кропотина // Образование и право. – 2019. – № 9. – С. 167-172.
3. Савина, Н. В. Методологические основы персонализации образования / Н. В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14, № 4. – С. 82-90. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10.
4. Самофалова, М. В. Адаптивное обучение как новая образовательная технология / М. В. Самофалова // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 6. – С. 341-347. – DOI 10.18522/2070-1403-2020-83-6-341-347.
5. Системный подход в педагогике / А. С. Магауова, М. Е. Жангужинова, А. Т. Алжигитова, Б. Е. Атымтаева // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 5-2. – С. 123-126.
6. Торкунова, Ю. В. Цифровая образовательная среда современного вуза / Ю. В. Торкунова, А. Р. Гафиятуллина, А. А. Гатиатуллин // Наука в современном информационном обществе : Материалы XXXVII международной научно-практической конференции Наука в современном информационном обществе, Bengaluru, India, 08–09 сентября 2025 года. – Bengaluru: Pothi.com, 2025. – С. 89-91.
7. Торкунова, Ю. В. Цифровая среда обучения: сравнительный анализ и перспективы развития / Ю. В. Торкунова, А. Р. Гафиятуллина, А. А. Гатиатуллин // Казанская наука. – 2025. – № 9. – С. 223-226.

Theoretical and methodological foundations of personalized adaptive training of IT specialists using intelligent technologies

Gafiyatullina A.R.

Kazan State Power Engineering University

In the context of the rapid digital transformation of the economy, traditional models of IT workforce training are losing their relevance, as they fail to ensure alignment between educational outcomes and the dynamic demands of the labor market. The article substantiates the necessity of transitioning to personalized adaptive training for future IT specialists, which combines consideration of individual learning trajectories with flexible responsiveness to professional trends. A theoretical and methodological framework for a pedagogical model is presented.

Keywords: personalized learning, adaptive training, IT specialists, professional readiness, pedagogical approaches.

References

1. Zeer, E. F. Conceptual and theoretical foundations of personalized education / E. F. Zeer, O. V. Krezhevskikh // Education and Science. – 2022. – Vol. 24, No. 4. – P. 11–39. – DOI 10.17853/1994-5639-2022-4-11-39.
2. Kropotina, O. E. Project and process approaches in management: advantages and disadvantages / O. E. Kropotina // Education and Law. – 2019. – No. 9. – P. 167–172.
3. Savina, N. V. Methodological foundations of educational personalization / N. V. Savina // Human Science: Humanities Research. – 2020. – Vol. 14, No. 4. – P. 82–90. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10.
4. Samofalova, M. V. Adaptive learning as a new educational technology / M. V. Samofalova // Humanities and Social Sciences. – 2020. – No. 6. – P. 341–347. – DOI 10.18522/2070-1403-2020-83-6-341-347.
5. System approach in pedagogy / A. S. Magauova, M. E. Zhanguzhinova, A. T. Alzhigitova, B. E. Atymtaeva // Eurasian Union of Scientists. – 2014. – No. 5-2. – P. 123–126.
6. Torkunova, Yu. V. Digital educational environment of a modern university / Yu. V. Torkunova, A. R. Gafiyatullina, A. A. Gatiatullin // Science in the modern information society: Materials of the XXXVII International Scientific and Practical Conference Science in the modern information society, Bengaluru, India, September 08–09, 2025. – Bengaluru: Pothi.com, 2025. – P. 89–91.
7. Torkunova, Yu. V. Digital learning environment: comparative analysis and development prospects / Yu. V. Torkunova, A. R. Gafiyatullina, A. A. Gatiatullin // Kazan Science. – 2025. – No. 9. – P. 223–226.

Программа повышения квалификации с применением электронной информационно-образовательной среды

Губанова Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры переподготовки и повышения квалификации специалистов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, gubanova-olga@mail.ru

В публикации рассказано о программе повышения квалификации для руководителей кадровых подразделений, которая создана для заочных групп обучения с использованием электронной информационно-образовательной среды Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. В статье достаточно подробно рассмотрены этапы обучения, его продолжительность, этапы прохождения курса, включающего вебинары, практические занятия и итоговый зачет по вопросам данной программы. Приведены преимущества курса, которые являются эффективным инструментом для повышения квалификации слушателей. На примере рассмотрен один из вопросов курса, который касается вопросов увольнения по собственному желанию сотрудников Федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы (ФПС ГПС) и работников Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям (МЧС). Проанализированы все нюансы данного увольнения двух категорий министерства, которые достаточно различны. В статье приведены возможные нарушения при процедуре увольнения, которые дают право работникам оспаривать свои права в суде.

Ключевые слова: повышение квалификации, дистанционные технологии, заочное обучение, информационно-образовательная среда.

В Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России внедрена в образовательную деятельность программа повышения квалификации для руководителей кадровых подразделений. Форма обучения - заочная с применением дистанционных образовательных технологий.

Курс повышения квалификации разработан с применением электронной информационно-образовательной среды университета. Продолжительность курса составляет 72 часа дистанционного обучения, включающего вебинары, практические занятия и итоговую аттестацию. Завершается программа сдачей итогового теста, включающего вопросы по всем лекциям курса, позволяющего оценить степень усвоения материала и готовности слушателей применять полученные знания на практике.

Такая программа позволяет руководителям кадровых подразделений повысить свою квалификацию, освоить современные методы и инструменты управления персоналом, эффективно используя цифровые технологии. [1,2,3]

Преимущества курсов повышения квалификации с применением электронной информационно-образовательной среды включают:

- Гибкость и доступность. Электронный курс позволяет учиться удаленно, что удобно для тех, кто проходит службу вдали от учебного заведения. При этом можно выбирать удобное для себя время и темп прохождения курса;
- Индивидуализация обучения. Возможность выбора модулей слушателями позволяет углублять знания именно там, где это им необходимо;
- Интерактивность и вовлечение. Использование мультимедийных материалов (видео, интерактивные задания, тесты) повышает интерес к обучению. Практические занятия, построенные в виде интерактивных тестов проводятся сразу же после вебинаров по данной тематике, что способствует улучшению освоения материала;
- Обратная связь и оценка. Автоматизированная система оценки помогает оперативно получать обратную связь о результатах обучения. Это позволяет своевременно выявлять проблемы в знаниях и корректировать учебный процесс;
- Экономия ресурсов и комфортный часовой доступ. Электронные курсы снижают затраты на организацию традиционного очного обучения. Кроме того, доступ к материалам возможен круглосуточно, что очень удобно слушателям разных часовых регионов России;
- Постоянное обновление содержания. Информационные технологии позволяют быстро обновлять учебные материалы, включая последние изменения в нормативно-правовой базе, что гарантирует получение актуальной и новейшей информации. [4,5,6]

На примере, мы рассмотрим один из вопросов курса, который касается вопроса увольнения по собственному желанию двух категорий МЧС России – сотрудников ФПС ГПС и работников. Увольнение по инициативе работника (по собственному желанию) является одним из самых распространенных расторжений трудового договора согласно статьи 80 ТК РФ. [7]

Работник обязан письменно предупредить работодателя о своем намерении уволиться не позднее чем за две недели до даты увольнения (ч.1 ст.80 ТК). Если обе стороны согласны, этот срок может быть сокращен (ч.2 ст.80 ТК).

Инициатива прекращения трудовых отношений исходит от работника и не предполагает одобрение работодателя.

При увольнении работника по собственному желанию важно соблюсти процедуры и требования трудового законодательства. Порядок увольнения по собственному желанию предполагает написание работником заявления, в котором указывается дата увольнения и его основание (по собственному желанию), оно должно быть написано работником с указанием даты составления.

Если неотложные обстоятельства вынуждают работника уволиться без отработки, то в заявлении необходимо указать причину (в случае переезда в другой регион, поступления на учебу и т.д.) (ч.3 ст.80 ТК).

В этом случае может быть затребовано документальное подтверждение.

Важно помнить, что работник имеет право отозвать свое заявление до истечения срока предупреждения, если на его место не приглашен другой работник в письменной форме (ч.4 ст.80 ТК).

В остальных случаях достаточно фразы – «прошу меня уволить по собственному желанию». После того, как заявление на увольнение передано в кадровую службу, составляется приказ об увольнении. Работника нужно ознакомить с приказом под роспись, если приказ невозможно довести до увольняемого, если например, он отсутствовал и отказался знакомиться с ним, то на документе делается соответствующая запись.

Уволиться по собственному желанию во время нахождения на больничном возможно, ТК РФ запрещает такое увольнение только по инициативе работодателя. При этом важно помнить нюансы, а именно, несмотря на то, что работник находится на больничном, двухнедельный срок отработки сохраняется. Отчет начинается со следующего рабочего дня после подачи заявления.

Также работник может подать заявление на увольнение, находясь на больничном и может оказаться такая ситуация, когда на период временной нетрудоспособности работника приходится дата его увольнения. В этом случае работодатель оформит увольнение в день, указанный в заявлении, при условии, что работник это заявление не отзовет.

За трудовой книжкой работник явится после выздоровления, либо с его согласия она будет направлена по почте. Однако пособие по временной нетрудоспособности будет назначено в течение десяти дней со дня предоставления больничного и выплачено в ближайший после назначения день для выплаты зарплаты в организации.

В последний день работы, даже если он находится в период больничного, работодатель производит полный расчет, издает приказ в котором делает отметку, что работник находился на больничном и не может ознакомиться с приказом.

Работодатель обязан выплатить работнику зарплату за отработанные дни и компенсацию за неиспользованный отпуск.

При этом, выходное пособие может быть выплачено, если это прописано в трудовом или коллективном договоре, в отличие от сотрудников ФПС ГПС, где выплата выходного пособия прописана в ФЗ-283 от 30.12.2012 и которая зависит от статьи увольнения и выслуги лет сотрудника. [8]

Увольнение сотрудников ФПС ГПС производится в соответствии с п.2 ч.2 ст.83 ФЗ-141 от 23.05.2016 (по инициативе сотрудника). [9]

На основании с ч.1 ст.86 данного закона сотрудник имеет право расторгнуть контракт и уволиться со службы по собственному желанию, подав об этом рапорт за месяц до даты увольнения. В течение месяца сотрудник должен передать дела соответствующему руководителю, сдать служебное удостоверение и личный жетон в отдел кадров.

В соответствии с ч.2 ст.86 ФЗ-141 сотрудник вправе отозвать свой рапорт на увольнение, если в течение месяца до расторжения контракта он передумал увольняться и процедура увольнения должна быть прекращена.

Кадровые подразделения готовят на сотрудника представление о увольнении, в котором будет содержаться информа-

ция о сотруднике, составе его семьи, характеристика от непосредственного руководителя. Данный документ подписывает руководитель организации, где проходит службу сотрудник, подпись заверяется гербовой печатью. Представление подшивается в личное дело сотрудника, которое после увольнения оформляется в архив.

В день увольнения сотрудник приходит в кадровое подразделение для получения всех необходимых документов: трудовой книжкой, военного билета и т.д.

В последний день службы финансовые органы обязаны полностью рассчитать сотрудника: выплатить денежное довольствие, компенсацию за неиспользованный отпуск и выплатить выходное пособие (два оклада денежного содержания (сумма окладов по званию и должности)), если сотрудник в период службы награжден государственной наградой ему дополнительно будет выплачен один оклад денежного содержания.

Напомним также, что сотрудники ФПС ГПС при увольнении по всем отрицательным статьям – не получают единовременного пособия. [10,11,12,13,14,15]

Таким образом, процедура увольнения работников и сотрудников министерства достаточно различна и имеет отличия.

Исходя из этого, можно полагать, что процедура увольнения по собственному желанию достаточно проста и понятна, однако важно соблюдать установленные сроки и порядок действий, чтобы избежать юридических проблем.

Рассмотрим возможные нарушения процедуры увольнения по собственному желанию:

- Отказ принять заявления. Если работодатель отказывается принимать заявление, это является нарушением прав работника.

- Нарушение срока предупреждения (две недели - для работника, один месяц – для сотрудника ФПС ГПС). Работодатель не вправе требовать от работника (сотрудника) большего срока уведомления, чем предусмотрено законом.

- Неправильное оформление приказа. Приказ об увольнении должен содержать все необходимые реквизиты и соответствовать установленной форме, в нем должны быть прописаны все необходимые выплаты.

- Задержка расчета и выдачи трудовой книжки. Задержание выплаты заработной платы и компенсации за неиспользованный отпуск, а также несвоевременная выдача трудовой книжки являются грубыми нарушениями законодательства.

При данных нарушениях работник имеет право обратиться в суд для защиты своих прав. Следовательно, соблюдение всех этапов процедуры увольнения по собственному желанию важно для предотвращения возможных конфликтов и негативных последствий.

Таким образом, правильная процедура увольнения помогает устранить возникновение конфликтов и нежелательных юридических последствий. Следовательно, соблюдение всех указанных этапов процедуры увольнения по собственному желанию является гарантией избежания риска возникновения споров и нарушения законодательства.

Очень важно помнить, что каждый случай может быть очень индивидуален и правильная процедура увольнения позволит защитить интересы обеих сторон и предотвратить возможные судебные споры.

Таким образом, электронная информационно-образовательная среда является эффективным инструментом для повышения квалификации слушателей, обеспечивая гибкость, индивидуализацию и качество образования.

Данный вопрос актуален и находит отражение в научных публикациях автора, где затрагиваются вопросы, связанные с получением дополнительного профессионального образования с использованием электронной информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. [15,16,17,18]

Литература

1. Губанова О.А. Модульное обучение в образовательной деятельности вуза // Педагогический журнал. 2022. № 1-1. С. 313–318.
2. Лобжа М.Т., Романенко Н.В., Губанова О.А., Багреев С.Р. Модульный подход к формированию программ дополнительного профессионального образования // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2022. № 4. С.42-47.
3. Губанова О.А., Бородин М.П., Алибеков А.А. Применение электронного учебно-методического комплекса при дистанционном освоении слушателями курса повышения квалификации // Педагогический журнал. 2021. № 5–1. С. 412–418.
4. Губанова О.А., Степанов Р.А., Шелепенькин А.А. Электронная информационно-образовательная среда в системе повышения квалификации слушателей МЧС России // Педагогический журнал, 2023. № 6-1. С.265-271.
5. Губанова О.А. Информационно-педагогические технологии в системе профессиональной подготовки курсантов ВУЗов МЧС России /СПб. Автореферат диссертации/ Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России. 2008. С.37.
6. Губанова О.А. Продвижение по службе квалифицированных специалистов // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2016. № 2 (31). С.28-30.
7. Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 28.12.2024). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Федеральный закон от 30.12.2012 N 283-ФЗ (ред. от 31.07.2025) "О социальных гарантиях сотрудникам некоторых федеральных органов исполнительной власти и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации." Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
9. Федеральный закон от 23.05.2016 N 141-ФЗ (ред. от 30.11.2024) "О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации". Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
10. Приказ МЧС России от 27.06.2024 N 539 (ред. от 30.09.2024) "Об утверждении Порядка обеспечения денежным довольствием сотрудников федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы, предоставления им отдельных выплат, а также членам их семей." Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
11. Губанова О.А., Ильина И.М., Османов Ш.А., Завьялов Д.Е. Социальная гарантия сотрудников ГПС МЧС России // Юридическая наука, 2024. № 2. С. 34-38.
12. Губанова О.А., Бруевич М.Ю. Право на вторую пенсию // Закон и власть. 2023. № 1. С. 26-28.
13. Воробейчикова О.П., Губанова О.А. Правовые аспекты социальных гарантий сотрудников Федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы МЧС России// Право. Безопасность. Чрезвычайные ситуации. 2013 № 2 (19) С.58-63.
14. Губанова О.А. Служебные проверки в МЧС России // Юридическая наука, 2025, № 3. С.79-82.
15. Губанова О.А. Увольнение работника по статье // Юридическая наука, 2025, № 9. С.269-273.
16. Губанова О.А. Информационно-педагогические технологии в системе дополнительного профессионального образования слушателей МЧС России: монография. СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2022. 176 с.
17. Губанова О.А., Зелинская И.А. Электронная информационно-образовательная среда в системе дополнительного профессионального образования для слушателей МЧС России: монография. СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2023. 248 с.
18. Губанова О.А., Михайлов В.А., Михайлова В.В. Курс повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий // Современное профессиональное образование. 2025. № 9. С. 83–87.

An educational environment Advanced training program using electronic information and educational environment

Gubanova O.A.

Saint Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia named after Hero of the Russian Federation, General of the Army E.N. Zinichev.

The publication describes a professional development program for heads of HR departments, designed for distance learning groups using the electronic information and educational environment of the Saint Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Civil Defence, Emergencies and Disaster Relief of Russia. The article examines in sufficient detail the stages of training, its duration, and the steps involved in completing the course, which includes webinars, practical sessions, and a final assessment on the program's topics. The advantages of the course are presented, highlighting it as an effective tool for enhancing participants' qualifications. One of the course topics is examined as an example, focusing on voluntary resignation of employees of the Federal Fire Service of the State Fire Service (FPS GPS) and employees of the Ministry of Civil Defence, Emergencies and Disaster Relief of the Russian Federation (EMERCOM). All nuances of this type of resignation for these two categories of ministry employees, which are quite distinct, are analyzed. The article also outlines potential violations during the resignation procedure that grant employees the right to challenge their rights in court.

Keywords: professional development, distance learning technologies, distance education, information and educational environment.

References

1. Gubanova O.A. Modular training in higher education institutions' educational activities // Pedagogical Journal. 2022. No. 1-1. pp. 313–318.
2. Lobzha M.T., Romanenko N.V., Gubanova O.A., Bagreev S.R. Modular approach to the formation of additional professional education programs // Actual Problems of Physical and Special Training of Law Enforcement Agencies. 2022. No. 4. pp. 42-47.
3. Gubanova O.A., Borodin M.P., Alibekov A.A. Application of an electronic educational and methodological complex for distance learning by advanced training course participants // Pedagogical Journal. 2021. No. 5–1. pp. 412–418.
4. Gubanova O.A., Stepanov R.A., Shelepenkin A.A. Electronic information and educational environment in the system of advanced training for EMERCOM of Russia listeners // Pedagogical Journal, 2023. No. 6-1. pp. 265-271.
5. Gubanova O.A. Information and pedagogical technologies in the system of professional training of cadets of higher educational institutions of EMERCOM of Russia / St. Petersburg. Abstract of dissertation / Saint Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia. 2008. p. 37.
6. Gubanova O.A. Career advancement of qualified specialists // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Societal Security. 2016. No. 2 (31). pp. 28-30.
7. Labor Code of the Russian Federation" of 30.12.2001 N 197-FZ (as amended on 28.12.2024). Accessed from the legal reference system "ConsultantPlus".
8. Federal Law of 30.12.2012 N 283-FZ (as amended on 31.07.2025) "On social guarantees for employees of certain federal executive bodies and on amendments to certain legislative acts of the Russian Federation." Accessed from the legal reference system "ConsultantPlus".
9. Federal Law of 23.05.2016 N 141-FZ (as amended on 30.11.2024) "On service in the federal fire service of the State Fire Service and on amendments to certain legislative acts of the Russian Federation". Accessed from the legal reference system "ConsultantPlus".
10. Order of the Ministry of Civil Defence, Emergencies and Disaster Relief of Russia (EMERCOM of Russia) of 27.06.2024 N 539 (as amended on 30.09.2024) "On approval of the Procedure for providing monetary allowance to employees of the federal fire service of the State Fire Service, granting them separate payments, as well as to their family members." Accessed from the legal reference system "ConsultantPlus".
11. Gubanova O.A., Ilyina I.M., Osmanov Sh.A., Zavyalov D.E. Social guarantee for employees of the State Fire Service of EMERCOM of Russia // Legal Science, 2024. No. 2. pp. 34-38.
12. Gubanova O.A., Bruevich M.Yu. The right to... (The sentence is incomplete in the original text).
13. Vorobeychikova O.P., Gubanova O.A. Legal Aspects of Social Guarantees for Employees of the Federal Fire Service of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Law. Security. Emergencies. 2013 No. 2 (19) pp. 58-63.
14. Gubanova O.A. Service Investigations in the Ministry of Emergency Situations of Russia // Legal Science, 2025, No. 3. pp. 79-82.
15. Gubanova O.A. Dismissal of an Employee Under an Article // Legal Science, 2025, No. 9. pp. 269-273.
16. Gubanova O.A. Information and Pedagogical Technologies in the System of Additional Professional Education for Cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia: monograph. St. Petersburg: St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2022. 176 p.
17. Gubanova O.A., Zelinskaya I.A. Electronic Information and Educational Environment in the System of Additional Professional Education for Cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia: monograph. St. Petersburg: St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2023. 248 p.

Оценка состояния художественной деятельности обучающихся в высшей школе МЧС России на основе интерпретации ими литературных произведений

Михайлов Валерий Анатольевич

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, formihailov@mail.ru

В работе представлен доминирующий аспект художественных увлечений, интересов обучающихся в вузах МЧС России, связанный с художественной литературой. На основе анкетирования результатов рецепции (восприятия) литературных произведений выявлены функциональная направленность чтения, уровень увлечения литературой как акт самовыражения обучающихся, значение увлечения литературой в представлении будущих специалистов пожарно-спасательного профиля. Авторами сформулированы методологические замечания.

Ключевые слова: художественная деятельность; чтение; интерес; акт самовыражения; увлечение литературой; читательский репертуар.

Общий способ получения опережающей информации о том или ином объекте либо процессе носит вполне объяснимое определение – диагностика. Благоприятный исход лечения пациента во многом определяет своевременное определение причин и признаков возникновения недугов. Это – аксиома, в равной степени распространяемая как на соматическое, так и психологическое состояние человека. Диагностика физического развития в настоящее время хорошо разработана, да и психическое развитие диагностируется достаточно профессионально, с применением современных методов и средств. Представляется, что социально-нравственное, духовное развитие личности предполагает более сложный и достаточно громоздкий арсенал средств и методов, далеко не всегда обеспечивающих безошибочность заключений. Результаты представленной ниже работы наглядно демонстрируют тот факт, что оценка художественной деятельности обучающихся в высшей школе носит интегративный характер, включая, как минимум два аспекта – творческий процесс и рецепцию (восприятие) самих обучающихся.

В 2024-2025 гг. на кафедре педагогики и психологии экстремальных ситуаций было проведено анкетирование среди обучающихся 1-2 курсов на двух факультетах Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России: экономики и права, а также инженерно-технического. Было подготовлено и выдано обучающимся 170 анкет, поступило – 147. Поскольку исследователей интересовала оценка определенных аспектов системы высшего образования, которые оказались вне сферы нашего воздействия, то мы рассматривали курсантов 1 и 2 курсов как представителей одной и той же группы. Определены два критерия отбора анкетизируемых: первый – направление интересов, гуманитарное и негуманитарное. Второй критерий – интерес к литературе (активный, на уровне литературного творчества и неактивный).

Целью опроса было выяснить:

а) тенденции и формы, преобладающие в художественной деятельности обучающихся, которые распределены для более рельефного рассмотрения на 2 группы. Обучающиеся с признанным интересом к литературе (печатным работам) – 82 и обучающиеся с менее активным интересом к литературе – 65;

б) согласованность (или несогласованность) художественной деятельности обучающихся с возможностями и практикой эстетического и морально-патриотического воспитания вуза;

в) роль внеаудиторных и вне вузовских факторов в формировании эстетическо-художественной ориентации обучающихся пожарно-спасательного профиля в ведомственном вузе.

В настоящей работе представлен как доминирующий лишь один аспект художественных интересов и увлечений курсантов вуза МЧС России, а именно, связанный с художественной литературой.

Интерес к литературе начинается, как правило, с прослушивания ребенком сказок, историй, сюжетов и непосредственно чтения художественных произведений самостоятельно. Прежде, чем перейти к функциональной направленности чтения мы выделили, как указывалось выше, обучающихся с признанным интересом к литературе. Это были курсанты специальностей «Правовое обеспечение национальной безопасности», «Психология служебной деятельности» и направления подготовки «Государственное и муниципальное управление». Обычно таких называют «гуманитарии». Одновременно определилась и группа курсантов с малоактивным интересом к чтению литературы, обучающихся по специальности

«Пожарная безопасность» и направлению подготовки «Техносферная безопасность». В практике университета таких традиционно называют «технари». Отметим, однако, что одной из основных целей высшего образования одних и других является нравственно-этическое и художественно-эстетическое развитие личности. А это требует системных мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом формирования личностной зрелости обучающихся. Историки утверждают, что фраза «Чтение - вот лучшее учение» принадлежит Александру Сергеевичу Пушкину. К этому следует добавить, что книги – самый увлекательный способ получения знаний, обогащающий не только ум, но и душу.

Функциональная направленность чтения обучающихся обеих групп представлена в таблице 1.

Таблица 1

Функциональная направленность чтения	Обучающиеся с активным интересом к литературе		Обучающиеся с малоактивным интересом к литературе	
	% предпочтения			
	на основе процентного распределения максимальных оценок	на основе парного сравнения	на основе процентного распределения максимальных оценок	на основе парного сравнения
Доставляет эстетическое наслаждение	42,6	27,7	36,4	20,6
Формирует идейно-нравственные убеждения	19,4	11,7	20,3	10,0
Даёт знания	18,4	3,6	25,9	10,7
Развлекает	7,4	25,9	14,1	2,3
Упорядочивает эмоциональную жизнь	13,7	15,3	6,8	10,2

Следует отметить, что, предположительно, при расстановке функций опрошенные курсанты учитывали ожидаемое от них направление, а их действительное мнение выясняется в результатах, полученных методом парного сравнения. Недостатки систематического изучения литературы подчеркнута выделяются на первый план у курсантов группы с активным интересом к художественной деятельности. Развлекательная функция литературы успешно конкурирует по данным парного сравнения с функцией эстетического наслаждения, а на основе процентного распределения максимальных оценок разница велика, что всего вероятнее связано с противопоставлением этих функций в усвоении лучших образцов художественной литературы (одно исключает другое). Заметно уменьшается оценка подачи знаний как бы в противовес всё ещё устойчивой тенденции использования художественной литературы как иллюстрации к истории России, истории МЧС, педагогике что, в общем, характерно для просветительской тенденции обучения в высшей школе. Упорядочение эмоциональной жизни активно читающего курсанта – последний изучаемый нами фактор. Под ним подразумевалось психолого-терапевтическое воздействие литературы. Он не был отвечающими достаточно понят. Именно поэтому выбор данного ответа был сравнительно скромным.

В дополнительных ответах в свободной форме были получены следующие объяснения мотивам чтения (встречалось 23 различных мотивов, представленных систематизировано). Учит видеть жизнь – 18, развивает умение выражать мысли – 9, даёт примеры для жизни – 9, предлагает разнообразие и создает психическое равновесие – 7, дает новую информацию – 5, стимулирует и учит творить – 5, заполняет свободное время – 4.

В работах доцентов Губановой О. А., Ревы Ю. В., Михайлова В. А. подчеркивается, что по природе своей чтение художественных произведений является творческой деятельностью ума и сердца [1, 2, 3, 4]. Способность читателя воспринимать, понимать и осваивать всё идейное и художественное богатство

образов определяется художественным типом нервной деятельности, соотношением сигнальных систем, с преобладанием первой из них над второй. О превращении потенциальных познавательных и воспитательных возможностей художественных произведений в реальную силу влияния на читателя указывают в своих работах Измайлова Е. А. и Черный С. П. [5, 6]. Эстетическая природа литературных произведений, предопределяющая знакомство с ними как индивидуальный творческий процесс, который не заканчивается в тот момент, когда последняя страница книги закрыта, нашла отражение в публикациях [7, 8]. О том, как литературные образы влияют на сложившиеся установки, оценки представителей разных религиозных конфессий, малых народов, как зарождается их художественная интуиция, чувство слова и вкуса отмечала в своих работах Пешакова В. А. [9].

На основе направленности чтения получаем самую общую картину. Читательский репертуар охватывает преимущественно художественную литературу высокой ценности, особенно у обучающихся с активным интересом к литературе. В общих чертах он соответствует характеру психологического развития обучающихся. Ответы указывают на известную односторонность жанров литературы.

Творческое самовыражение курсанта очень сложное явление. Соответствующие исследования показывают, что у большей части курсантов имеется внутренняя потребность выразить себя творчески и дальнейшее их гармоничное развитие зависит от собственной гибкости [10, 11]. При этом важно иметь в виду следующий литературно-педагогический критерий: определяющим является не художественный уровень творческого увлечения курсанта литературой, а увлечение само как акт самовыражения. Действительно, чтение художественной литературы учит курсанта радоваться, сопереживать, иногда грустить вместе с героями того или иного литературного произведения. Происходит развитие эмоционального интеллекта. Кроме того, хорошая книга несёт не только просветительскую функцию, она способна облагородить чувства и помочь понять, а какова же она, реальная жизнь. А понять это не возможно без следования за мыслями великих писателей, расширения кругозора, проявления доброты и взаимопонимания. Жанровое многообразие литературы не является предметом внимания в данном исследовании, поэтому остановимся лишь на видах литературных предпочтений обучающихся.

Данные по этому вопросу представлены в таблице 2.

Таблица 2

Вид увлечения	Обучающиеся с активным интересом к литературе		Обучающиеся с малоактивным интересом к литературе	
	% предпочтения		% предпочтения	
	в средней школе	1-2 курс обучения в высшей школе	в средней школе	1-2 курс обучения в высшей школе
Увлечение прозой	39,1	20,7	26,4	10,6
Увлечение поэзией	29,4	19,7	21,5	13,0
Увлечение драматургией	19,2	3,6	11,3	2,7
Увлечение публицистикой	17,6	15,9	11,1	5,3
Переводы	16,8	11,3	10,8	6,2

В определенной мере неожиданно, что творческое увлечение литературой характеризовало и ту группу, где этого не предполагалось. Отсюда предостерегающий вывод – не следует спешить с разделением обучающихся на мыслящих творчески или не творчески. То, что в увлечении литературой, наряду с прозой доминирует и поэзия, ожидаемая реальность, основная причина которой заключается в том, что этот жанр в большей степени способствует формированию эмоциональной жизни курсанта. Следует отметить и ещё одно обстоятельство. Довольно большой вес приобрели публицистика, драматургия, творческое начало в которых основывается на рецептивном

акте. И настоящей неожиданностью стал довольно большой интерес к переводам.

Полученные в ходе работы данные о связи литературного интереса курсантов с обучением литературе в средней школе свидетельствуют о том, что в некотором смысле литература как предмет не отвечала потребностям выпускников в самовыражении. Это, прежде всего, проблемы, связанные с обучением сочинениям, эссе, связной речи. Так, обязательное обучение связной речи в школе было связано, прежде всего, с жанром обсуждения, при оценке которого большой вес имеют формальные требования спорного значения – языковые ошибки, следование схеме обсуждения. Мало внимания обращалось на развитие стиля, особенно самобытного стиля, на высказывание своего мнения и его аргументирование. Если не учитывать спец классы, то самостоятельный интерес к литературе почти уравновешен с ориентированным со стороны школы. Чаще всего выпускники средней школы собеседником по прочитанному произведению выбирали сверстника – 76,3%, мать – 33%, отца – 21%.

Остановимся на значении увлечения литературой в представлениях обучающихся курсантов пожарно-спасательного профиля. В ряду других заданий курсантам предлагалось также оценивать свои литературные предпочтения. В сравнении со всеми другими занятиями увлечение литературой имеет огромное значение в их жизни и профессиональной деятельности. Об этом не двусмысленно указывают в своих работах Грешных А. А., Журавлев Ю. В., Губанова О. А. [12, 13, 14].

Тем обиднее, что средняя школа не всегда находит возможности для направления и дальнейшего поощрения интереса к чтению. Как показали ранее приведенные данные, убывает активный интерес к литературе (письменному самовыражению) по всем жанрам, несколько более стойкими оказались увлечения прозой, поэзией, публицистикой и переводом.

Представляется, что назрела необходимость в высшей профессиональной школе пожарно-спасательного профиля ввести факультативную дисциплину «Академическое чтение», помогающую курсантам развивать читательские навыки, работать с различными видами текстов, знакомиться с наиболее значительными, яркими произведениями литературы [15]. Так, например, в практике работы кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России применяется прием работы в парах, суть которого в кратком пересказе содержания небольшого литературного произведения через диалогизацию, а задача второго – использовать навыки активного слушания. И, конечно же, наиболее эффективно живое обсуждение текста в аудитории. Курсанты делятся впечатлениями от прочитанного, дополняют ответы друг друга, рассматривая разные аспекты произведения. Последний яркий пример подобной дискуссии, обсуждение рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий» в группе курсантов 1 курса, проходящих обучение по направлению подготовки «Политическая и воспитательная работа». Таким образом, осуществляется один из основных принципов организации системы образования, обеспечивающий преемственность и открытость всех его ступеней.

В заключение два методологических замечания:

1. Ответы персональных анкет курсантов более основательны и ответственны; массовость исследования и личность исследователя вне прямого круга общения гарантирует достоверность ответов и при интимном объекте исследования; возможно объединить результаты анкетного и других методов (интервью, тесты и др.).

2. При расстановке оценок, особенно по художественным явлениям, следует использовать селективный способ – метод парного сравнения, который адекватнее расположит субъективные ценностные суждения.

Литература

1. Особенности применения живописи как средства повышения познавательной активности обучающихся образовательных организаций МЧС России / В. А. Михайлов, В. В. Михайлова, А. С. Зиненко, Р. С. Сташков // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2022. – № 1(54). – С. 17-21. – EDN DNFAQX.
2. Михайлов, В. А. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности будущих руководителей пожарно-спасательных подразделений / В. А. Михайлов, В. В. Михайлова // Мониторинг, моделирование и прогнозирование опасных природных явлений и чрезвычайных ситуаций: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Железногорск, 20 октября 2017 года. – Железногорск: Сибирская пожарно-спасательная академия, 2017. – С. 110-113. – EDN YMDSZD.
3. Губанова, О. А. Психолого-педагогические основы воспитания лидерских качеств курсантов МЧС России / О. А. Губанова, П. М. Агеев, С. В. Сурмило // Научно-аналитический журнал "Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России". – 2021. – № 3. – С. 132-136. – EDN HFDTGQ.
4. Августинова, Н. С. Методика формирования содержания учебной дисциплины в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России / Н. С. Августинова, Ю. М. Булатова, Ю. В. Рева // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2024. – № 2(63). – С. 26-32. – EDN CWSGOP.
5. Измайлова, Е. А. Методика преподавания литературы и современные технологии обучения литературе - взаимодействие или противостояние? / Е. А. Измайлова // Филологическое образование: современные стратегии и практики: сборник научно-методических статей, Санкт-Петербург, 14–15 ноября 2017 года / отв. ред. Л.И. Коновалова, С.В. Букреева. Том Выпуск 6. – Санкт-Петербург: "Ленинградский областной институт развития образования", 2018. – С. 36-44. – EDN YYIDSP.
6. Черный, С. П. Педагогические инструменты формирования патриотизма у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии в учебно-воспитательном процессе / С. П. Черный, А. П. Савин, Д. В. Савочкин // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 11. – С. 56-58. – EDN YIOIVB.
7. Особенности педагогической оценки вербально-ассоциативной деятельности иностранных обучающихся в образовательных организациях МЧС России / В. А. Михайлов, В. В. Михайлова, О. А. Губанова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 9. – С. 214-218. – EDN LQIGQU.
8. Августинова, Н. С. Методика и опыт внедрения креативно-рефлексивного подхода в образовательный процесс Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России / Н. С. Августинова, Ю. М. Булатова, Ю. В. Рева // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2025. – № 1(66). – С. 106-111. – EDN DURZKN.
9. Михайлов, В. А. Особенности работы спасателей МЧС России в условиях взаимодействия с представителями разных этнических групп и религиозных конфессий / В. А. Михайлов, В. А. Пешакова // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2024. – № 3(64). – С. 6-14. – DOI 10.61260/2074-1618-2024-3-6-14. – EDN MFDOOX.
10. Губанова, О. А. Продвижение по службе квалифицированных специалистов / О. А. Губанова // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2016. – № 2(31). – С. 28-30. – EDN WJGSXV.
11. Михайлов, В. А. Обеспечение личной безопасности как ценность профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС России / В. А. Михайлов, В. В. Михайлова // Организационно-правовое регулирование безопасности жизнедеятельности в современном мире: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18–20 мая 2016 года, 2016. – С. 231-235. – EDN ZVOIBF.

12. Опыт разработки теоретических основ учебников и учебных материалов по общественно-гуманитарным дисциплинам в образовательных организациях пожарно-спасательного профиля / В. А. Михайлов, В. В. Михайлова, А. А. Грешных, Н. Е. Аланичева // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 1. – С. 118-123. – EDN EFCEAE.

13. Журавлев, Ю. В. Барьеры учителей-словесников к использованию искусственного интеллекта / Ю. В. Журавлев // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 11. – С. 161-164. – EDN UWQBGG.

14. Губанова, О. А. Курс повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий / О. А. Губанова, В. А. Михайлов, В. В. Михайлова // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 9. – С. 83-87. – EDN GUVFSA.

15. Михайлов, В. А. Сознательный оптимизм в педагогическом наследии Владимира Яковлевича Слепова / В. А. Михайлов // Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова): Материалы межведомственной научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 февраля 2025 года. – Типография Академии войск национальной гвардии: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. – С. 309-313. – EDN QAMHLH.

Assessment of the state of artistic activity among students at the Higher School of the Russian Ministry of Emergency Situations based on their interpretation of literary works

Mikhailov V.A.

St. Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia

The paper presents the dominant aspect of the artistic hobbies and interests of students at universities of the Russian Ministry of Emergency Situations, which are related to fiction. Based on the results of a questionnaire survey of the reception (perception) of literary works, the functional orientation of reading, the level of interest in literature as an act of self-expression among students, and the significance of literature in the perception of future fire and rescue specialists have been identified. The authors have formulated methodological comments.

Keywords: artistic activity; reading; interest; act of self-expression; passion for literature; reading repertoire.

References

1. Features of the use of painting as a means of increasing the cognitive activity of students in educational organizations of the Ministry of Emergency Situations of Russia / V. A. Mikhailov, V. V. Mikhailova, A. S. Zinenko, and R. S. Stashkov // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security. – 2022. – No. 1(54). – Pp. 17-21. – EDN DNFAQX.
2. Mikhailov, V. A. Forecasting the Success of Professional Activities of Future Heads of Fire and Rescue Units / V. A. Mikhailov, V. V. Mikhailova // Monitoring, Modeling, and Forecasting of Dangerous Natural Phenomena and Emergencies: Proceedings of the 7th All-Russian Scientific and Practical Conference, Zheleznogorsk, October 20, 2017. – Zheleznogorsk: Siberian Fire and Rescue Academy, 2017. – Pp. 110-113. – EDN YMDSDZ.
3. Gubanova, O. A. Psychological and Pedagogical Foundations of Developing Leadership Skills among Cadets of the Russian Ministry of Emergency Situations / O. A. Gubanova, P. M. Ageev, and S. V. Surmilo // Scientific and Analytical Journal "Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia". – 2021. – No. 3. – Pp. 132-136. – EDN HFDGTQ.
4. Augustinova, N. S. Methodology of Forming the Content of a Discipline at the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia / N. S. Augustinova, Yu. M. Bulatova, Yu. V. Reva // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security. – 2024. – No. 2(63). – Pp. 26-32. – EDN CWSGOP.
5. Izmailova, E. A. Methodology of Teaching Literature and Modern Technologies of Teaching Literature: Interaction or Opposition? / E. A. Izmailova // Philological Education: Modern Strategies and Practices: Collection of Scientific and Methodological Articles, St. Petersburg, November 14–15, 2017 / edited by L. I. Kononova and S. V. Bukreeva. Volume 6. – St. Petersburg: Leningrad Regional Institute of Education Development, 2018. – Pp. 36-44. – EDN YYIDSP.
6. Cherny, S. P. Pedagogical Tools for Forming Patriotism among Cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy in the Educational Process / S. P. Cherny, A. P. Savin, and D. V. Savochkin // Modern Professional Education. – 2025. – No. 11. – Pp. 56-58. – EDN YIOIVB.
7. Features of pedagogical assessment of verbal and associative activity of foreign students in educational organizations of the Russian Ministry of Emergency Situations / V. A. Mikhailov, V. V. Mikhailova, O. A. Gubanova [et al.] // Modern Pedagogical Education. – 2025. – No. 9. – Pp. 214-218. – EDN LQIGQU.
8. Augustinova, N. S. Methodology and experience of implementing a creative-reflexive approach in the educational process of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia / N. S. Augustinova, Yu. M. Bulatova, Yu. V. Reva // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security. – 2025. – No. 1(66). – Pp. 106-111. – EDN DURZKN.
9. Mikhailov, V. A. Features of the Work of Russian Emergencies Ministry Rescuers in Interaction with Representatives of Different Ethnic Groups and Religious Faiths / V. A. Mikhailov, V. A. Peshakova // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security. – 2024. – No. 3(64). – Pp. 6-14. – DOI 10.61260/2074-1618-2024-3-6-14. – EDN MFDOOX.
10. Gubanova, O. A. Promotion of Qualified Specialists / O. A. Gubanova // Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security. – 2016. – No. 2(31). – Pp. 28-30. – EDN WJGSXV.
11. Mikhailov, V. A. Ensuring Personal Safety as a Value of the Professional Activity of an Officer of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia / V. A. Mikhailov, V. V. Mikhailova // Organizational and Legal Regulation of Life Safety in the Modern World: Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference, Saint Petersburg, May 18–20, 2016, 2016. – Pp. 231-235. – EDN ZVOIBF.
12. Experience in developing the theoretical foundations of textbooks and educational materials on social and humanitarian disciplines in educational organizations of the fire and rescue profile / V. A. Mikhailov, V. V. Mikhailova, A. A. Greshnykh, N. E. Alanicheva // Modern Professional Education. – 2025. – No. 1. – Pp. 118-123. – EDN EFCEAE.
13. Zhuravlev, Yu. V. Barriers of Teachers of Literature to the Use of Artificial Intelligence / Yu. V. Zhuravlev // Modern Professional Education. – 2025. – No. 11. – Pp. 161-164. – EDN UWQBGG.
14. Gubanova, O. A. Advanced Training Course Using Distance Educational Technologies / O. A. Gubanova, V. A. Mikhailov, V. V. Mikhailova // Modern Professional Education. – 2025. – No. 9. – Pp. 83-87. – EDN GUVFSA.
15. Mikhailov, V. A. Conscious Optimism in the Pedagogical Heritage of Vladimir Yakovlevich Slepov / V. A. Mikhailov // Vladimir Yakovlevich Slepov: Teacher, Scientist, Mentor (on the 100th Anniversary of the Birth of V. Ya. Slepov): Materials of the Interdepartmental Scientific Conference with International Participation, St. Petersburg, February 25, 2025. – Printing House of the National Guard Academy: Military Order of Zhukov Academy of the National Guard, 2025. – Pp. 309-313. – EDN QAMHLH.

Роль кросскультурного пространства в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности магистрантов

Рыбакова Елена Евгеньевна

старший преподаватель, Российский Технологический Университет МИРЭА, rybakovayelena@gmail.com

Курсевич Дмитрий Вадимович

кандидат пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Российского Технологического Университета МИРЭА, kursevich@mirea.ru

Ослякова Ирина Вячеславовна

кандидат пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Российского Технологического Университета МИРЭА, oslyakova@mirea.ru

Гаврилова Елена Алексеевна

старший преподаватель, Российский Технологический Университет МИРЭА, gavrilova_e@mirea.ru

В данной статье анализируются составляющие терминов «кросскультурное пространство» и «кросскультурная коммуникация», а также их значимость в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности у студентов и магистрантов технологического вуза. Рассматриваются основные сложности в процессе формирования адаптивности в рамках кросскультурного пространства и предлагаются возможные пути устранения и смягчения данных сложностей. Преобразование кросскультурного пространства вуза в инструмент формирования иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности магистрантов, в частности, и их активное вовлечение в процесс кросскультурной коммуникации представляются способом решить обозначенную проблему. Таким образом, кросскультурное пространство — это среда взаимодействия людей из разных культур, а кросскультурная адаптивность — это процесс и результат приспособления к этой среде путем освоения новых норм и ценностей, сохраняя при этом свою собственную культуру. Взаимосвязь данных понятий можно определить следующим образом: кросскультурное пространство создает условия для необходимости и возможности проявления адаптивности.

Ключевые слова. Кросскультурное пространство, кросскультурная коммуникация, иноязычная профессионально-коммуникативная адаптивность, компетенция.

Введение

В условиях все большей взаимосвязанности мирового общества кросскультурный аспект в образовании стал важнее, чем когда-либо. В условиях глобализации способность понимать, ценить и общаться с представителями разных культур имеет огромную ценность. Ввиду вышеобозначенного, на сегодняшний день многие страны рассматривают университеты мирового уровня как своего рода «мягкую силу» и поощряют их роль в передаче культуры. Однако без взаимопонимания людям трудно легко принимать разные культуры, таким образом, университетам важно проявлять открытое отношение к другим культурам, прежде чем передавать свои собственные представления о культуре.

В условиях глобализации, сделавшей деловую среду более сложной, динамичной и конкурентной, способность эффективно функционировать в различных культурных контекстах, называемая «культурным интеллектом» (КИ), стала как никогда важна для организаций, в том числе и для образовательных [1]. Так, сотрудники с высоким уровнем «культурного интеллекта» играют важную роль в преодолении разногласий и пробелов в знаниях в организации: они передают знания и обучают своих коллег различным культурам, а также помогают выстраивать межличностные связи и сглаживать межличностные процессы в многокультурном коллективе. При этом, данная модель релевантна для образовательной среды и вовлеченных в нее индивидов.

Такие способности выходят за рамки простого интеллекта, эмоциональной зрелости и/или хороших общих социальных навыков. Культурный интеллект — это система, состоящая из трех взаимодействующих компонентов: культурных знаний, межкультурных навыков и культурной метакогниции. Под «культурной метакогницией» (иногда называемой культурной осознанностью) авторы подразумевают знание и контроль над собственным мышлением и учебной деятельностью в конкретной области культурного опыта и стратегий. Культурная осознанность означает понимание культурного контекста, сознательный анализ ситуации взаимодействия и планирование действий для различных культурных контекстов [2]. Хотя эти три компонента КИ могут развиваться различными способами, важно отметить, что они не действуют изолированно друг от друга. Культурные знания состоят из содержательных (что?) и процессуальных (как?) знаний о других культурах, например, как и когда люди выражают несогласие друг с другом, и как работать с подобной ситуацией.

Данная система коррелирует с термином «кросскультурное пространство» в образовательной среде и в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студентов, в частности. Культурный интеллект можно рассматривать как образующий элемент кросскультурного пространства вуза.

Следовательно, можно говорить о специфической роли такой составляющей иноязычного образования, как кросскультурная адаптивность и формировании компетентности.

Процесс взаимодействия субъектов (индивидов, групп, организаций), принадлежащих различным культурам, с целью обмена ценностно значимой информацией, опосредованной нормами и традициями, с использованием принятых в культуре знаковых систем, правил и техник определяется как «кросскультурная коммуникация», представляющая собой особый вид коммуникации. А в условиях глобализации кросскультурная коммуникация выступает механизмом создания

общих ценностей и формирования единого социокультурного пространства, в котором возможно полноценное существование и развитие представителей различных культур. [3, С. 9].

Цель данной статьи состоит в анализе терминологического наполнения понятий «кросскультурное пространство» и «кросскультурная коммуникация», а также их значимости в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности у студентов и магистрантов технологического вуза на основе понимания сущности и проблематики данных феноменов в рамках теоретического анализа литературы.

Исследование

Несмотря на то, что анализ природы кросс-культурной коммуникации представлен в работах зарубежных (М. Вебер, Х.-Г. Гадамер, Э. Гуссерль, К. Леви Стросс, Дж. Мердок, Р. Мертон, Т. Парсонс, Ф. Розенцвейг, Л. Уайт, Л. Фрей, П. Фрейдман, М. Хайдеггер) и отечественных ученых (Н. Д. Арутюнова, А. Г. Здравомыслов, В. Г. Зинченко, И. А. Ильева, Ю. Н. Караулов, О. А. Леонтович, Ю. М. Лотман, С. Г. Тер-Минасова, Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский и др), единого определения данного термина, охватывающего все его аспекты, в отечественной литературе сложно найти [4]. Однако авторы статьи считают, что определение кросскультурной коммуникации в рамках образовательного процесса подразумевает межличностную коммуникацию с целью решения определенной задачи, в ходе которой один участник образовательного процесса обнаруживает собственное отличие от другого участника коммуникации и, исходя из имеющихся знаний, решает коммуникативную задачу. Здесь подразумеваются различия не только национальные, этнические, религиозные, культурные в целом, но также интеллектуальные и/или психофизические. Нужно также отметить, что понятие «межкультурная коммуникация» часто тождественно переводят на английский язык как «cross-cultural communication», тогда как наиболее корректным переводом является «intercultural», что означает конструктивное взаимодействие между представителями различных культур – «диалог культур», предполагающий непосредственные и опосредованные формы коммуникации между людьми. Таким образом, термин «межкультурный» следует понимать как «интеграция», «адаптация» к различиям, тогда как «кросс-культурный» обозначает столкновение, пересечение, конфликт. Следовательно, «кросскультурная коммуникация» ставит перед собой задачи предотвращать или смягчать потенциальные конфликтные ситуации.

В упрощенном определении, кросс-культурная коммуникация — это навык и область знаний, позволяющая эффективно общаться и работать с людьми, чьи культурные «программы» отличаются от ваших.

Кросскультурные навыки представляют собой широкий набор навыков, необходимых для эффективной кросскультурной коммуникации, например:

- навыки межличностного общения (эффективность взаимодействия с людьми из других культур);
- терпимость к неопределенности (способен ли индивид переносить неопределенность, двусмысленность и неожиданные изменения в кросскультурном взаимодействии);
- адаптивность (может ли индивид изменить свое коммуникативное поведение в соответствии с культурными требованиями);
- эмпатия (способность поставить себя на место человека из другой культуры и представить ситуацию с его точки зрения);
- острота восприятия (понимаете ли вы эмоции коммуникантов и их тонкие смыслы во время кросскультурного взаимодействия).

Таким образом, в рамках данного вида коммуникации возникает необходимость более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка: их культуры в широком смысле слова, образа жизни, национального характера, менталитета и

т. п., ввиду того, что воспроизводство речи и реальное употребление слов в речи в значительной степени определяются знанием социальной и культурной жизни говорящей на данном языке речевой группы.

Этот процесс взаимодействия является сложным ввиду ряда проблемных аспектов, среди которых следует выделить следующие:

1) Во-первых, это – непосредственно диалог культур (языковых, профессиональных), который мы определяем как конечный идеальный результат. Однако же в реальности следует исходить из того, что диалогу культур сложно возникнуть самому по себе. Познавая иную культуру, личность (языковая личность студента) проходит стадию конфликта культур, и лишь затем при наличии ряда способствующих факторов (обучение, воспитание) может достичь уровня диалога культур [5].

2) Во-вторых, даже признавая необходимость знания чужой культуры для нормального общения, у обучающихся и студентов всегда возникает сложный вопрос о количественном эквиваленте такого знания.

3) В-третьих, смена образовательной направленности и адаптация к конкретному кросскультурному пространству (принадлежность к которому подразумевает определенные условия реализации образовательного процесса и ожидаемые результаты) может представлять собой сложность как для профессорско-преподавательского состава вуза. Здесь проявляются психологические, методологические и методические факторы.

Все вышесказанное можно отнести как к сущностной характеристике, так и к проблематике феномена кросскультурной коммуникации и профессионально-коммуникативной адаптивности.

Кросскультурная коммуникация привязана к еще одному понятию – «кросскультурное пространство». «Кросскультурное пространство» — это многогранный термин, обозначающий сферу взаимодействия и пересечения представителей разных культур, где происходят коммуникация, обмен ценностями и идеями. Оно может быть образовательным, где формируется кросс-культурная компетентность, или, в более широком смысле, представлять собой физическое или виртуальное пространство для взаимодействия, например, в рамках международных проектов или исследований. Вуз являет собой образовательное пространство априори, а крупный вуз с обучающимися в нем иностранными студентами является кросскультурным пространством со своими коммуникативными задачами. Таким образом, выполнение обучающимися коммуникативной задачи (будь то тренировочное задание на занятии или отчетный группой проект, подразумевающий взаимодействие студентов из разных стран), требующее актуализации и практики знаний о и навыков в кросскультурной коммуникации, способствует развитию иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности и представляет собой основную функцию кросскультурного пространства. Следовательно, можно говорить о роли кросскультурного пространства как катализатора преодоления барьеров и построения мостов между различными культурными сообществами.

Термин «иноязычная профессионально-коммуникативная адаптивность» имеет несколько трактовок [6]. Под иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивностью мы понимаем набор внутренних и внешних императивов и стремлений к обучению, самообучению и саморазвитию, то есть, приобретению определенных знаний, умений и навыков как во время аудиторных занятий, так и в свободное от учебы время. При этом, выработка и актуализация знаний, умений и навыков должна проходить в среде, способствующей формированию иноязычной и профессиональной компетенций.

Тем не менее, задача формирования кросскультурной профессионально-коммуникативной адаптивности остается одной из ведущих в современном иноязычном образовании. Рассмотрим некоторые пути решения данной проблемы, а именно: сле-

лять взаимодействие кросскультурного пространства и обучающегося (студента/магистранта) максимально незатрудненным и продуктивным в ведении кросскультурного диалога.

Одним из таких путей представляется смещение акцентов с собственно постижения чужой культуры на того, кто эту культуру осваивает. То есть, преподавателя должен интересоваться образовательный результат, где личность студента является доминирующей. Мотивация может принимать разнообразные формы, начиная от утилитарной (совершения сделки или завершения проекта) и заканчивая стремлением к самореализации в другой культуре. Учитывая данное смещение акцентов, преподавателю необходимо организовать процесс обучения иноязычной коммуникации в профессиональной сфере, ориентируясь на конструктивный диалог культур как конечный требуемый результат. Для этого следует создать дидактико-методические условия и базу, способствующие изучению и сопоставлению культур. В этом контексте совместное изучение становится определяющей категорией, а основными педагогическими и методическими доминантами должны выступать формирование интегративных коммуникативных умений кросскультурного общения. Ориентация на развитие личности обучаемых как участников диалога культур становится приоритетной.

Для подтверждения данной точки зрения обратимся к условиям, разработанным в отечественной методике, которые способствуют эффективности достижения цели: становления личности субъектом диалога культур. Так, согласно Пассову Е.И. [7], подлинный диалог культур возможен лишь в том случае, если обучающийся прошел через специальный процесс освоения культуры, обеспечивающий три ключевых условия. Рассмотрим эти условия.

Во-первых, необходимо обладать знанием чужой культуры. Здесь возникает не только уже упомянутый вопрос о количественном эквиваленте такого культурного знания, но и о его качестве. «Знать» в данном контексте означает не просто «запомнить и воспроизвести», но в первую очередь уметь воспринять, проанализировать, сопоставить с уже имеющимся знанием, оценить, интегрировать в систему своих знаний и действовать в новых условиях, используя новое знание. Столь широкий спектр умений невозможно сформировать без активного вовлечения самого субъекта (обучающегося) в процесс.

Во-вторых, «познание культуры» невозможно без включения опыта эмоционально-чувственного отношения к фактам чужой культуры. Культура в целом представляет собой сферу, где категория «отношение» играет первостепенную роль.

И наконец, субъект (в частности, обучающийся) должен быть способен и готов [5]:

- интерпретировать (объяснять) различные культурные ценности;
- преодолевать чуждое; видеть в ином не только то, что отличает нас друг от друга, но и то, что нас сближает и объединяет;
- рассматривать события и их участников не с собственной точки зрения, а с позиций другой культуры;
- соотносить существующие стереотипы и представления с собственным опытом и делать адекватные выводы, осмысливая чужую реальность.

Для обучающихся, носителей русского языка и культуры, в качестве психологической опоры, требующейся при решении таких комплексных задач, может стать родная культура и родной язык. В данном случае собственная национальная культура служит основой для понимания чужой культуры и дальнейшего ее принятия.

В контексте вышеизложенного мы формулируем сущность иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности как определенный уровень сформированности знаний о своей и «иной» культуре, а также мотивации к их изучению и взаимодействию с представителями новой культурной группы с целью установления конструктивного диалога культур на ос-

нове соответствующих навыков. Данное определение не противоречит общепризнанному толкованию профессионально-коммуникативной адаптивности и основано на симбиозе разнообразных компетенций. А определение кросскультурной компетенции, напротив, позволяет его расширить и выявить новые аспекты. Рассмотрим составляющие элементы кросскультурной компетенции и определим возможности ее расширения. В состав компонентов кросскультурной компетенции входят:

- общекультурная компетенция, включающая социальную, эстетическую, политическую, экологическую и другие виды;
- коммуникативная компетенция, содержащая дискурсивную, лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную и стратегическую компетенции;
- тематическая компетенция, в которую входят страноведческие знания и владение экстралингвистической информацией;
- учебная компетенция, подразумевающая умение работать с любым видом информации.

На наш взгляд, представленную структуру кросскультурной коммуникации следует дополнить мотивационным компонентом и соответствующими навыками ввиду сопряженности с иноязычной адаптивностью, где мотивация играет ключевую роль.

Практика и выводы

В РТУ МИРЭА был внедрен и на протяжении нескольких лет постоянно актуализируется курс «Коммуникативные технологии в профессиональной сфере на иностранном языке» для магистрантов всех направлений, включая ПИШ (Передовая Инженерная Школа). Данный курс был разработан в ответ на потребности студентов, магистрантов, в частности — будущих инженеров, перед которыми будут стоять задачи не только разработать технологию или продукт, но и суметь представить их не только коллегам-соотечественникам, но и зарубежным коллегам. Коммуникация на иностранном языке и культурная ее составляющая представляли наибольшую сложность для обучающихся. Перед разработчиками курса возникла задача — подбор материала и его дидактико-методическое обеспечение, чтобы отвечать потребностям вуза в подготовке высококвалифицированных специалистов и его кросскультурного пространства. Был выбран вариант содержания, состоящий из пяти частей: карьера, презентация себя как специалиста, современная организация работы, презентация компании/продукта и технический перевод. Внутри разделов широко представлен кросскультурный компонент и кейсы для кросскультурной коммуникации. В частности, при написании резюме у обучающихся была возможность сравнить культуру написания и подачи резюме в разных странах (англоязычных, в основном).

Для создания мотивационного поля были использованы следующие приемы:

- решение проблемных ситуаций;
- активное использование презентаций, видеоматериалов, аудиозаписей;
- проектная методика;
- case-study и другие методы.

Опыт использования данного курса показал эффективность всех использованных приемов и средств. Наполнение курса в дальнейшем будет обновляться в соответствии с требованиями вектора подготовки профессиональных кадров и современных трендов.

Заключение

Принимая во внимание всё вышеизложенное, авторы статьи приходят к следующему заключению:

1) Кросскультурный компонент в образовании способствует развитию культурной и кросскультурной компетентности, то есть способности эффективно взаимодействовать с людьми из разных культурных слоев. Он помогает студентам

глубоко понимать различные культуры, включая их обычаи, ценности и традиции. Данные знания необходимы для построения продуктивной и бесконфликтной коммуникации с представителями различных культур.

2) Кросскультурные навыки лучше всего развиваются посредством обучения на практике, например, во время учебы или работы в среде иностранной культуры, где обучающийся/индивид может практиковать данные навыки методом проб и ошибок – применения имеющихся знаний и приобретения новых. Развитие навыков кросскультурной коммуникации ускоряется, когда индивид обладает соответствующими культурными знаниями, полученными ранее.

3) Кросскультурная коммуникация привязана к и обусловлена понятием «кросскультурное пространство», которое является площадкой для реализации коммуникации, а также основным фактором, влияющим на составляющие компоненты и качество кросскультурной коммуникации.

4) Каждое конкретное кросскультурное пространство создает определенные требования к участникам кросскультурного диалога и результатам этого диалога (к примеру, вуз устанавливает образовательную политику и требует определенного результата, компания ставит цели своим сотрудникам и регламентирует способы их достижения).

5) Кросскультурное пространство — это среда взаимодействия людей из разных культур, а кросскультурная адаптивность — это процесс и результат приспособления к этой среде путем освоения новых норм и ценностей, сохраняя при этом свою собственную культуру. Взаимосвязь данных понятий можно определить следующим образом: кросскультурное пространство создает условия для необходимости и возможности проявления адаптивности.

6) С точки зрения дидактики данные термины образуют сложный взаимодействующий комплекс, а со стороны преподавателя требуется гибкость и отслеживание любых тенденций и изменений для обеспечения формирования иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности.

Литература

1. Чигарькова С. В., Солдатова Г. У. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции // Национальный психологический журнал. 2018. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-intellekt-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen-obzor-kontseptsii> (дата обращения: 31.01.2026).

2. Кибальченко И. А., Зурначян Г. М. Роль метакогний в интеграции интеллектуального и творческого ресурса студентов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metakognitsiy-v-integratsii-intellektualnogo-i-tvorcheskogo-resursa-studentov> (дата обращения: 30.01.2026).

3. Циборева И.Н. Формирование кросскультурной коммуникативной компетентности студентов: учебн.-метод. пособие для преподавателей английского языка. – М., 2011. – 71 с.

4. Зак Д. Я., Забара Л. И. Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве. Педагогическое образование в России, № 1, 2018, с. 132-138.

5. Семенова Е.В., Семенов В.И., Ростова М.Л. Формирование кросскультурной компетенции: сущность, проблемы, опыт. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14176> (дата обращения: 28.10.2025).

6. Рыбакова Е.Е., Ульянова Э.Ф. Потенциал использования проблемно-поискового метода и Chat GPT в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности. VIII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем» («Радиоинформ-2024»). Сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции. Г. Москва, РТУ МИРЭА, 2024. – С. 983-986. – с. 984

7. Методическая школа Пассова. Концепция. – Воронеж: Изд-во НОУ «Интер-Лингво», 2003. – 48 с.

The Role of Cross-Cultural Space in the Development of Master's Students' Foreign-Language Professional and Communicative Adaptability
Rybakova E.E., Kursevich D.V., Oslyakova I.V., Gavrilova E.A.
Russian Technological University MIREA

This article analyzes the components of the terms "cross-cultural space" and "cross-cultural communication," as well as their significance in developing foreign-language professional and communicative adaptability in undergraduate and graduate students at a technological university. The main challenges in developing adaptability within a cross-cultural space are discussed, and possible solutions are proposed. Transforming the university's cross-cultural space into a tool for developing foreign-language professional and communicative adaptability in graduate students, in particular, and their active involvement in cross-cultural communication, appear to be a way to address this issue. Thus, cross-cultural space is an environment for interaction between people from different cultures, and cross-cultural adaptability is the process and result of adaptation to this environment by mastering new norms and values while preserving one's own culture. The relationship between these concepts can be defined as follows: cross-cultural space creates the conditions for the necessity and possibility of adaptability.

Keywords: Cross-cultural space, cross-cultural communication, foreign-language professional and communicative adaptability, competence.

References

1. Chigarkova S. V., Soldatova G. U. Cultural intelligence as a socio-psychological phenomenon: a review of the concept // National Psychological Journal. 2018. No. 4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-intellekt-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen-obzor-kontseptsii> (accessed: 31.01.2026).
2. Kibalchenko I. A., Zurnachyan G. M. The role of metacognition in the integration of students' intellectual and creative resources // Bulletin of SFedU. Technical sciences. 2013. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metakognitsiy-v-integratsii-intellektualnogo-i-tvorcheskogo-resursa-studentov> (accessed: 30.01.2026).
3. Tsiboreva I.N. Formation of students' cross-cultural communicative competence: a teaching aid for English teachers. – Moscow, 2011. – 71 p.
4. Zak D. Ya., Zabara L. I. The phenomenon of cross-cultural communication in the modern educational space. Pedagogical education in Russia, No. 1, 2018, pp. 132-138.
5. Semenova E.V., Semenov V.I., Rostova M.L. Formation of cross-cultural competence: essence, problems, experience. // Modern problems of science and education. 2014. No. 4. [Electronic resource] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14176> (date of access: 10/28/2025).
6. Rybakova E.E., Ulyanova E.F. Potential of using the problem-searching method and Chat GPT in the formation of foreign-language professional and communicative adaptability. VIII International scientific and practical conference "Actual problems and prospects for the development of radio engineering and infocommunication systems" ("Radioinform-2024"). Collection of scientific articles of the VIII International scientific and practical conference. Moscow, RTU MIREA, 2024. - Pp. 983-986. - p. 984
7. Passov's Methodological School. Concept. – Voronezh: Publishing House of the NOU "Inter-Lingvo", 2003. – 48 p.

Методологические подходы к определению содержания профессионального мировоззрения будущих специалистов гуманитарного профиля

Стачинский Владимир Иванович

доктор педагогических наук, профессор, преподаватель 41 (военно-дирижерской) кафедры Военного университета имени князя Александра Невского

Покровская Илона Александровна

концертмейстер, преподаватель кафедры камерного ансамбля и концертмейстерского класса, Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова

На основе системного, аксиологического, компетентностного подходов в статье определяется структура содержания профессионального мировоззрения будущих специалистов в виде комплекса, образуемого из знаниевого, эмоционально-мотивационного, этико-эстетического, деятельностного и рефлексивного компонентов. Данные подходы отражены в определении профессионального мировоззрения как сформированной в рамках профессиональных компетенций открытой динамической системы интеллектуальных, морально-этических, эстетических установок в соответствии с собственными субъективными представлениями специалиста о ценности своей профессиональной деятельности в контексте окружающей действительности. На личностном уровне динамика этой системы определяется факторами удовлетворения социальных, творческих и коммуникативных потребностей как способа реализации себя в профессии и оценки своего труда как общественной миссии. Основными критериями сформированности профессионального мировоззрения будущего специалиста представлены категории целостности и завершенности.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, методологические подходы, компоненты мировоззрения, мировоззренческая парадигма, рефлексия, семантика профессии, культурно-смысловой продукт.

Вопрос формирования профессионального мировоззрения будущего специалиста представляется одним из значимых, стоящих перед образовательными учреждениями. Не случайно в Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [9] и Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [7] интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, профессиональное развитие личности определяется как общественно значимое благо. При этом, само профессиональное мировоззрение будущего специалиста предполагает обладание базовым комплексом знаний, умений и навыков, необходимым для успешной реализации себя в избранной профессии.

В рамках профессиональной подготовки студент оказывается целиком и полностью погруженным в многоуровневое теоретическое и практическое освоение окружающей действительности в ракурсе целей, задач и содержания будущей профессиональной деятельности. Однако важнейшей особенностью учебного процесса является то, что именно обучающемуся, получающему огромный массив разнообразных данных, фактически доверяется роль «конструктора», которому надлежит составить из огромного количества кусочков теоретической и практической информации единое целое, именуемое мировоззрением. Отличительной чертой деятельности гуманитариев на современном этапе является ее идейная направленность на создание культурно-смыслового продукта. И данный процесс абсолютно не тождествен роли «конструктора». Наоборот, отсутствие фактора, механизма, метода соединения огромного массива данных, который обрушивается на студента в процессе обучения, существенно затрудняет его последующий сознательный выбор и верное представление единой картины в отношении идейно-ценностной направленности конечного продукта своей профессиональной миссии, формируя хаотичный набор идей относительно собственной будущей профессиональной деятельности, который будет только мешать его творческой самореализации в случае их возможных противоречий. В лучшем – в сознании студента будут сформированы обособленные, совершенно никак не связанные комплексы знаний о мире, своей профессии, ее природе и своих потребностях в ней.

Анализ научных работ, посвященных вопросам формирования профессионального мировоззрения студентов разных специальностей, позволяет обозначить в качестве центральной проблему инвариантности содержания их профессионального мировоззрения, обусловленную спецификой самой социокультурной среды, в которой в качестве динамической системы существует весь набор профессиональных занятий человека. Так, К. П. Шуртаков в монографии «Мировоззрение и методы его формирования: концептуально-философский анализ» рассматривает процесс формирования профессионального мировоззрения как накопление разноаспектных взглядов, знаний, умений, «предметным содержанием которых выступают ставшие нормой взгляды и знания-выводы. Нормативный характер взглядов и знаний-выводов свидетельствует об их непрерывном повторении в адекватных условиях, об их устойчивости и тем самым об их закреплённости в убеждениях» [10, с. 6]. Внимание заслуживает и аргументация А. Я. Лопушенко, согласно которой мировоззрение есть в большей степени способ организации знаний и их применения [4, с. 167]. В таком случае полученные в образовательной среде знания определяют «точку

зрения» личности, ее «угол обзора» действительности, ракурс «зрения на мир». Здесь важно подчеркнуть приоритет профессиональной направленности знаний, реализуемых в действии, над общим восприятием какого-либо предметного содержания.

Если принять за основу дефиницию, что профессиональное мировоззрение — это сформированная в рамках профессиональных компетенций открытая динамическая система интеллектуальных, морально-этических, эстетических установок в соответствии с его собственными субъективными представлениями о ценности своей профессиональной деятельности в контексте окружающей действительности [6], то в данном определении уже просматриваются основные методологические подходы к теоретическому обоснованию структуры содержательной модели профессионального мировоззрения — системный, аксиологический и компетентностный.

Так, использование системного подхода позволяет определить структуру и содержание профессионального мировоззрения относительно процесса профессиональной подготовки будущего специалиста. В рамках системного подхода к развитию профессионального мастерства происходит интеграция всех научных подходов, что в конечном счете приводит к формированию у студентов системы ценностных ориентаций. Системный подход служит формированию концептуальной модели будущей профессиональной деятельности личности, способствующей готовности к активной исследовательской работе, творческому поиску, самоконтролю и т. д.

Аксиологический подход предполагает определение основных ценностных ориентиров в образовательном процессе и способствует формированию у студента системы ценностей в поиске смысла самореализации в будущей профессиональной деятельности. Такие принципы, как равноправие ценностных установок в рамках единой системы этико-эстетических ориентиров, позволяющее, при сохранении разнообразия индивидуальных особенностей, определить общее направление профессиональной деятельности; равнозначность оценки предыдущих достижений, **признание необходимости изучения и использования накопленного опыта для возможности новых открытий; равенство мнений, предполагающее прагматизм и диалог** как способ формулировки единой производственной позиции, — обеспечивают эффективность производительности с точки зрения единства профессиональных ценностных ориентиров.

Перманентный поиск смыслов при работе над созданием культурно-смыслового продукта профессионального производства свидетельствует о том, что процесс формирования профессионального мировоззрения специалиста не ограничивается рамками обучения в вузе, а продолжается на всех этапах своей карьеры. Но именно в рамках профессионального образования вычерчивается контур его мировоззренческой парадигмы, осознанно ограничивающий меру собственного смысла конструктивно выверенным этико-эстетически обоснованным подходом к творческому созиданию на основе культурно-исторического наследия. В таком случае основой ценностной парадигмы профессионального мировоззрения будущего специалиста выступает семантика профессии, на основе которой он развивает собственное мастерство. Осуществление его дальнейшей профессиональной деятельности возможно лишь с обретением системы ценностей в результате сформированности в процессе образования мировоззренческих убеждений и идеалов, а также личностного творческого роста. Потенциально бесконечное стремление личности к саморазвитию, выраженному в потребности к творчеству, непосредственно связано с ее способностью к интериоризации ценностей культуры. С точки зрения аксиологии это представляет собой кристаллизацию индивидуальных мировоззренческих ценностей, формируемых в процессе социальных практик определенным поколением на протяжении всей жизни [1]. Личностно-ценностное начало мировоззренческой позиции будущего специалиста, обретенное в рамках образовательного процесса, становится фундаментом

для создания перспективы дальнейшей профессиональной деятельности.

Далее, компетентностный подход в целом определяет задачи проектирования содержания образования и требования «к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные)» [8]. В рамках профессиональной подготовки будущего специалиста компетентность нами рассматривается как актуализация его профессиональных и личностных качеств на основе овладения соответствующими компетенциями для самореализации на основе ценностно-смыслового и духовно-нравственного опыта предыдущих поколений в конкретной профессиональной сфере деятельности.

Не смотря на то, что в современной педагогической практике существует некая размытость между критериями уровня подготовки специалиста и ожиданиями работодателя, компетентностный подход к реализации образовательной программы по конкретной специализации обеспечивает условную установку на исполнение в целом предъявленных требований государством к будущему специалисту, как к полностью интегрированной в современное глобальное общество личности, оперирующей современными информационно-коммуникационными технологиями, находящейся в курсе социальной, культурной и политической повестки дня, обладающей широкой совокупностью связей со множеством социальных институтов. Интенсивность интеллектуально-эмоциональной деятельности студента в ходе образовательного процесса активизирует получение знаний и навыков. Здесь, кстати, можно вспомнить замечание академика А. А. Вербицкого о нетождественности компетентностного подхода «ЗУНовскому», которое фиксирует важность подчиненности знаний и навыков — умениям [3, с. 17].

Особенности становление профессиональной компетентности будущего специалиста-гуманитария определяются творческой спецификой определенного вида профессиональной деятельности и выявляются на всех этапах обучения. В отношении обучения будущих специалистов компетентностный подход проявляется в согласовании планирования учебно-воспитательной работы с установленными ФГОС ВО универсальными и профессиональными компетенциями по данному направлению подготовки студентов. В конечном счете, он ориентирован на самостоятельное применение выпускником накопленных знаний в практической деятельности для решения разнообразных творческих и организационных задач в различных ситуациях. В русле рассуждений о становлении профессионального мировоззрения, необходимо обратить особое внимание на образовательные дисциплины, формирующие универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и узкопрофессиональные компетенции (ПК), поскольку через них обучающийся обретает поведенческую модель в избранной профессии. В образовательном процессе определение профессиональной мировоззренческой парадигмы будущих специалистов представляется сложным процессом как выявление совокупности проблемных феноменов, обуславливающих необходимость установления критериев оценки ее сформированности в качестве одного из элементов механизма дальнейшего коррекционного воздействия и обретения целостного представления об интенциях в необходимости трансформации образовательной среды. Данные критерии должны опираться на четкое понимание содержания установленных мировоззренческих компонентов, а также исходить из специфики конкретной профессиональной деятельности.

Совокупность различных типов компетенций, предписываемых ФГОС (Федеральным государственным образовательным стандартом) к овладению профессией, для гуманитариев имеет лишь формальные различия и более или менее соотносится с реальностью, а общими критериями сформированности профессионального мировоззрения специалиста по направлению любой подготовки выступают: целостность, как

усвоение необходимых компетенций в рамках профессиональной деятельности, и завершенность, как полная реализация конечного культурно-смыслового продукта в соответствии с непротиворечивым взаимодействием знаниевого комплекса, эмоциональных детерминант, эстетических и поведенческих установок.

Выделим основные личностные и профессиональные качества, отвечающие за сформированность профессионального мировоззрения:

- психологические индивидуальные свойства личности, которые позволяют индивиду самосовершенствоваться в профессиональном плане;
- развитая коммуникативность;
- наличие специальной профессиональной подготовленности;
- фундаментальная психолого-педагогическая и общетеоретическая подготовка;
- ценностное отношение к профессии;
- мотивация к профессиональной деятельности.

На наш взгляд, основу содержания любых гуманитарных профессий составляют следующие компоненты: знаниевый, эмоционально-мотивационный, этико-эстетический, деятельностный, рефлексивный [6]. В процессе образования будущего специалиста данные компоненты призваны заложить фундамент компетентностных ориентиров, которые бы обеспечили неизменность ценностной парадигмы в его дальнейшей профессиональной практике.

Необходимым условием формирования теоретической платформы профессионального мировоззрения будущего специалиста является получение знаний в ходе образовательного процесса. В связи с этим знаниевый компонент мы можем выделить первым не только в определении дальнейшей профессиональной деятельности специалиста, но и его представлении себя в профессии. Знаниевый компонент охватывает все области профессиональной деятельности в качестве гаранта ее осознанности и грамотности.

Эмоционально-мотивационный компонент, обеспечивает эмоциональное сопровождение его основной деятельности, включая реакцию на каждый из ее актов. Благодаря эмоциональному настрою рождается мотивация к деятельности и воплощению собственных творческих замыслов. В ходе образования будущий специалист приобретает набор психофизических реакций на каждый из актов профессиональной работы, который будет сопровождаться эмоциональной реакцией побуждения к активности.

Для активной инициативной позиции будущего специалиста также представляется необходимым сформированность этико-эстетического компонента, который основан на выработке личностной поведенческой модели и приведении ее в соответствие с образом профессионала в своем виде деятельности. Развитость данного компонента проявляется в способности представить собственную поведенческую концепцию в рамках корпоративных правил, так как без упорядоченности эстетических норм и предпочтений профессиональная работа в условиях открытого информационного пространства невозможна в современном культурном сообществе.

Другим важным компонентом содержания профессионального мировоззрения будущего специалиста является деятельностный компонент, представляющий собой «совокупность приобретенных им в ходе профессиональной подготовки психофизических реакций, которые побуждают его заниматься своей деятельностью и эмоционально сопровождают каждый из ее актов» [6]. Большинство компетенций утвержденных ФГОС подразумевают ярко выраженную деятельностную направленность, и без наличия данного мировоззренческого компонента их обретение невозможно.

Как любая открытая динамическая система, мировоззрение человека подвержено влиянию внешних коммуникативных связей и благодаря обмену информацией претерпевает измене-

ния в результате саморегуляции – рефлексии, как психоэмоционального механизма объединения разрозненных компонентов в единое целое через осуществление диагностики эффективности. Как известно, понятие «рефлексия» характеризует форму осмысления человеком своих собственных действий, самопознания, раскрывающего специфику душевно-духовного мира [6]. Роль рефлексии в становлении профессионального мировоззрения в целом сводится к осуществлению диагностики эффективности и непротиворечивости взаимодействия сформированной мировоззренческой парадигмы будущего специалиста с существующими модусами мировой культуры. От степени развитости саморефлексии, как перманентного процесса, во многом зависит цельность мировоззренческой парадигмы личности и ее способность к самообучению и самовоспитанию на протяжении всей дальнейшей профессиональной деятельности. В этой связи, зрелость каждого из ранее перечисленных компонентов непосредственно связана с наличием и активизацией данной способности.

Формирование общих идей и эмоциональных констант восприятия цели и сущности своей профессии образует базисный уровень профессионального мировоззрения, тогда как сформированность конкретных интеллектуальных конструкции о сущности будущей профессиональной деятельности в контексте окружающей действительности и представлений о реальных действиях относительно собственной специализации проявляются на теоретическом и конкретно-практическом уровнях. Данные мировоззренческие уровни формируются, прежде всего, как результат полученных знаний, навыков и умений благодаря профессиональной подготовке в высшем учебном заведении.

Таким образом, структура содержания профессионального мировоззрения будущего специалиста предполагает гибкость и вариативность своей компонентной основы, когда в процессе формирования каждой из компетенции можно проследить параллельное участие знаниевого, эмоционально-мотивационного, этико-эстетического, деятельностного и рефлексивного компонентов (рис. 1). В формировании его мировоззренческой парадигмы ориентировка на ценностные системы имеет решающее значение и перечисленные компоненты здесь образуют некую иерархию ценностей. В любом случае, главной ценностью его будущей деятельности представляется создание основного культурно-смыслового продукта его труда в соответствии с семантикой профессиональных задач.



Рис. 1.

На основе системного, аксиологического, компетентностного подходов к определению содержания профессионального мировоззрения будущего специалиста нами установлено, что совокупное проявление данных компонентов в образовательном процессе демонстрирует целостность, а возможность реализации каждого из них в достижении основной цели — обеспечения производительности — их завершенность. Оба этих качества могут служить критериями при диагностике эффективности методик, применяемых в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.

2. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С. 4–9.

3. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 90 с.

4. Лопушенко, А. Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося / А. Я. Лопушенко // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та МВД России, 2009. – № 4 (44) – С. 186–189.

5. Огурцов, А. П. Отчуждение, рефлексия и практика : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата философских наук / Ин-т философии АН СССР. - Москва, 1967. - 15 с.

6. Стачинский, В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей : дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.7 / Стачинский Владимир Иванович ; ЛГПУ. – Луганск, 2024. – 426 с.

7. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей”, – Москва, 2022.

8. ФГОС Основное общее образование «Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 18.01.2026).

9. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», – Москва, 2012.

10. Шуртаков, К. П. Мировоззрение и методы его формирования: концептуально-философский анализ / К. П. Шуртаков. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 212 с.

Methodological approaches to determining the content of the professional worldview of future specialists in the humanities

Stachinsky V.I., Pokrovskaya I.A.

Prince Alexander Nevsky Military University, Petrozavodsk State Conservatory named after A.K. Glazunov

Based on a systemic, axiological, and competency-based approach, this article defines the structure of the professional worldview of future specialists as a complex, comprised of knowledge-based, emotional-motivational, ethical-aesthetic, activity-based, and reflective components. These approaches are reflected in the definition of a professional worldview as an open, dynamic system of intellectual, moral-ethical, and aesthetic attitudes, formed within the framework of professional competencies, in accordance with the specialist's subjective perceptions of the value of their professional activity in the context of the surrounding reality. At the personal level, the dynamics of this system are determined by factors satisfying social, creative, and communicative needs as a means of self-realization in the profession and evaluating one's work as a social mission. The main criteria for the development of a future specialist's professional worldview are the categories of integrity and completeness.

Keywords: professional worldview, methodological approaches, components of worldview, worldview paradigm, reflection, semantics of the profession, cultural and semantic product.

References

1. Averyanov, A. N. Systems Cognition of the World: Methodological Problems / A. N. Averyanov. - Moscow: Politizdat, 1985. - 263 p.
2. Baidenko, V. I. New Standards of Higher Education: Methodological Aspects // Higher Education Today. 2007. No. 5. pp. 4-9.
3. Verbitsky, A. A. Competency-Based Approach and Theory of Contextual Learning / A. A. Verbitsky. - Moscow: IC PKPS, 2004. - 90 p.
4. Lopushchenko, A. Ya. The Essence, Content, and Structure of a Learner's Professional Worldview / A. Ya. Lopushchenko // Vestn. St. Petersburg. University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2009. - No. 4 (44) - pp. 186-189.
5. Ogurtsov, A. P. Alienation, Reflection, and Practice: Abstract of a Candidate of Philosophical Sciences Dissertation / Institute of Philosophy, USSR Academy of Sciences. - Moscow, 1967. - 15 p.
6. Stachinsky, V. I. Theoretical and Methodological Foundations of Forming the Professional Worldview of Future Concert Performers: Dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 5.8.7 / Stachinsky, Vladimir Ivanovich; LGPU. - Lugansk, 2024. - 426 p.
7. Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values”, Moscow, 2022.
8. Federal State Educational Standard for Basic General Education “Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 No. 1897 (as amended on December 11, 2020) [Electronic resource]: Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (date of access: January 18, 2026).
9. Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”, Moscow, 2012.
10. Shurtakov, K. P. Worldview and Methods of Its Formation: A Conceptual and Philosophical Analysis / K. P. Shurtakov. Kazan: Kazan University Publishing House, 1989. 212 p.

Исследование системы психологического воспитания и поддержки студентов-педагогов в период педагогической практики

Чэнь Ичэнь

Аспирант, московский педагогический государственный университет,
973746052@qq.com

Педагогическая практика является этапом, на котором студенты педагогических специальностей сталкиваются с наибольшим количеством трудностей и внутренних противоречий за всё время обучения в вузе. Психологические проблемы стали одним из ключевых факторов, существенно влияющих на качество прохождения практики. В данной статье рассматриваются направления и цели психологической работы в этот период, анализируются психологические и поведенческие особенности практикантов. На основе фундаментальных психологических теорий предлагается трехмерная модель системы психологического сопровождения и охраны психического здоровья студентов-педагогов. Модель охватывает вертикальную систему (этапы «до», «во время» и «после» практики) и горизонтальную систему (когнитивные, эмоциональные и волевые процессы). В работе подробно описываются механизмы интериоризации благоприятных факторов среды во внутреннюю структуру личности будущего педагога. Предложенная система направлена на формирование профессиональной идентичности и развитие навыков автономного решения проблем, что имеет решающее значение для повышения качества педагогического образования.

Ключевые слова: студенты-педагоги, педагогическая практика, система психологического воспитания

В период педагогической практики студенты-педагоги одновременно совмещают в себе несколько социальных ролей. Данный этап является наиболее сложным периодом за все время их обучения в вузе, характеризующимся возникновением многочисленных внутренних противоречий, а также острыми конфликтами на психологическом, ролевом и поведенческом уровнях. В связи с этим у практикантов нередко возникают различные психологические проблемы, которые в определенной степени становятся детерминантой, негативно влияющей на качество и эффективность прохождения практики. В данной статье, опираясь на анализ психологического состояния студентов в период практики, выдвигается концепция построения системы психологического сопровождения и воспитания, а также предлагаются практические подходы и методы реализации психологической поддержки будущих педагогов.

1. Обоснование построения системы психологического воспитания студентов-педагогов в период педагогической практики

Научно обоснованное построение системы психологического воспитания и охраны психического здоровья студентов в период практики должно не только опираться на целевые ориентиры психологического воспитания, но и учитывать возрастные особенности и актуальное психологическое состояние учащихся. Более того, данная система требует фундаментальной опоры на психологические теории, что позволяет внедрять научно выверенные методы и подходы в образовательный процесс.

(1) Целеполагание педагогической практики студентов-педагогов. Целью педагогической практики в высших педагогических учебных заведениях является ознакомление студентов с реальными условиями образовательного и воспитательного процесса, повышение их адаптивности к профессиональной деятельности, а также формирование навыков самостоятельного ведения учебно-воспитательной работы.[1] Психологическая готовность и устойчивость являются внутренними ключевыми факторами формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Учитывая, что этап практики является критическим периодом для становления профессионального самосознания, усиление психологической поддержки в это время способствует своевременной корректировке профессиональных установок студентов-педагогов, помогает им конструктивно преодолевать трудности и формирует уверенность в выбранном карьерном пути.

(2) Актуальное психологическое состояние студентов-педагогов в практике. Результаты исследования психологического состояния студентов в период педагогической практики служат ключевым эмпирическим обоснованием для построения системы психологического воспитания. С началом практики студенты оказываются в принципиально новых условиях, покидая привычную университетскую среду. Резкая смена жизненного уклада и переход от пассивного усвоения знаний к активному профессиональному самообразованию сопряжены с возникновением ряда специфических проблем, с которыми они не сталкивались в вузах. Зачастую решение таких задач представляет для практикантов значительную сложность. В частности, недостаточный уровень базовых знаний, пробелы в теоретической подготовке и несформированность ключевых педагогических навыков приводят к ощущению профессиональной некомпетентности. Кроме того, отсутствие навыков управления классным коллективом порождает страх перед аудиторией и нежелание входить в класс. Данные факторы

напрямую снижают общую результативность и качество педагогической практики.

(3) Теоретико-психологические основы. Система психологического воспитания студентов-педагогов в период практики разработана применительно к данному специфическому этапу их профессионального становления. Опираясь на фундаментальные психологические теории, система призвана способствовать интериоризации различных благоприятных факторов социальной среды во внутренние психологические структуры личности студента. Психика человека представляет собой целостное и неразрывное единство, в котором выделяются три основных вида психических процессов: познавательные, эмоциональные и волевые. В структуре любой практической деятельности эти процессы отражают различные аспекты взаимодействия субъекта с объективной реальностью: познавательная сфера выступает фундаментом, эмоциональная — движущей силой, а волевая сфера выполняет регулирующую и контролирующую функции. Тесная взаимосвязь и взаимообусловленность этих трех компонентов служат научной базой для построения комплексной системы психологического воспитания и поддержки практикантов. [2]

2. Структура системы психологического воспитания и поддержки студентов-педагогов в период практики

Ввиду того, что психологические особенности студентов-педагогов на разных этапах практики обладают свойствами стабильности и непрерывности, проектируемая система должна учитывать как специфику психологической работы на этапах «перед», «во время» и «после» практики, так и три базовых аспекта субъективной психической деятельности: познавательные, эмоциональный и волевой. Таким образом, вертикальная составляющая системы выстраивается исходя из актуальных потребностей на различных стадиях прохождения практики, в то время как горизонтальная составляющая базируется на процессах познания, эмоций и воли. Данная система интегрирована в общую платформу психологического обеспечения студентов вуза, что позволяет сформировать трехмерную стереоскопическую модель психологической поддержки практикантов. «Входом» системы является студент-педагог, прошедший несколько лет профессиональной подготовки, а «выходом» — квалифицированный специалист, обладающий высоким уровнем психологической устойчивости и профессиональных компетенций. Детальная структура представлена на рис. 1.

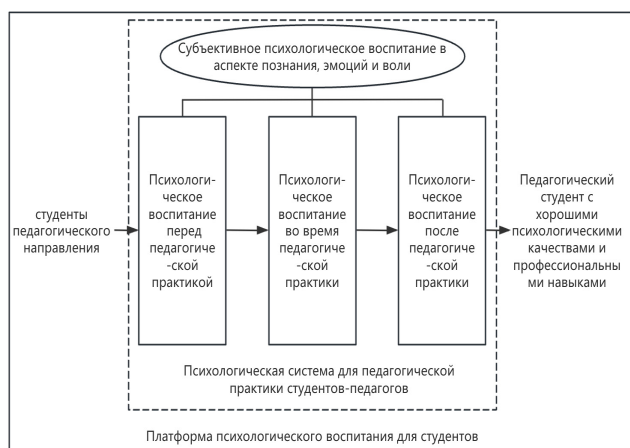


Рис. 1. Структура системы психологического воспитания

(1) Психологическое воспитание и поддержка на подготовительном этапе (до начала практики). С самого момента поступления в вуз будущие педагоги включаются в общую систему психологического обеспечения и воспитания вуза. Различные структурные подразделения университета, общественные организации, студенческие объединения и преподавательский состав задействуют многообразные каналы и методы для

осуществления психологической работы и поддержки студентов [3,4].

В рамках психологической подготовки к педагогической практике необходимо проводить специализированные тренинги и конференции. Это позволяет студентам четко осознать цели и задачи предстоящей деятельности, а также сформировать необходимую психологическую готовность к выполнению профессиональных обязанностей. Наряду с этим следует усилить работу по совершенствованию профессиональных навыков будущих педагогов: обеспечить фундаментальное освоение профильных дисциплин, расширить объем практико-ориентированных курсов, развить прикладные компетенции и обогатить общую эрудицию студентов.

(2) Психологическое воспитание в процессе педагогической практики. После завершения подготовительного этапа студенты-педагоги направляются в базовые образовательные организации для прохождения практики. Учитывая территориальную рассредоточенность мест прохождения практики и сопряженные с этим коммуникативные сложности, необходимо обеспечить функционирование вариативных каналов психологической помощи. Первоочередной мерой является внедрение системы мониторинга через руководителей студенческих групп (например старост групп практикантов). В рамках данной системы на руководителя группы возлагается обязанность по регулярному информированию о психологическом климате в коллективе и оперативному выявлению возникающих у студентов проблем для оказания своевременной психологической поддержки.

Во-вторых, на каждой базе практики целесообразно закрепить за студентами менторов из числа преподавателей кафедр университета, с которыми у практикантов уже налажен доверительный контакт.[5] Выполняя роль связующего звена между вузом и базой, данные менторы осуществляют очное психологическое консультирование студентов.

Наконец, на базе должен функционировать кабинет психологической разгрузки и консультирования, где профессиональная помощь оказывается в формате индивидуального взаимодействия. Кроме того, необходимо внедрение системы оперативной обратной связи, включающей использование интернет-ресурсов, мессенджеров и электронной почты. Данная многоканальная сеть позволяет в режиме реального времени отслеживать динамику психологического состояния студентов и своевременно реагировать на поступающие запросы.

(3) Психологическое воспитание по завершении педагогической практики. По окончании практики психологическая работа со студентами организуется в форме конференций по обмену опытом. Данные мероприятия направлены на выявление критических трудностей, с которыми столкнулись будущие педагоги, и определение круга наиболее актуальных для них вопросов. В ходе дискуссий студенты делятся своими ключевыми достижениями и прорабатывают внутренние психологические барьеры, оставшиеся после завершения стажировки. Подобные мероприятия становятся отправной точкой для глубокого осмысления итогов практики, способствуя переходу от теории к практике и последующему синтезу практического опыта в обновленное теоретическое знание. Это закладывает прочный когнитивный, деятельностный и идеологический фундамент для будущей педагогической карьеры. В то же время результаты данных мероприятий служат эмпирической базой для подготовки и психологического воспитания следующего потока студентов-практикантов.

(4) Психологическое воспитание в познавательной, эмоциональной и волевой сферах. В научной литературе часто подчеркивается роль субъективной активности личности. Познавательные, эмоциональные и волевые процессы являются тремя базовыми составляющими психической деятельности, которые нельзя игнорировать при построении системы психологического воспитания студентов-практикантов. Педагогический процесс — это не только когнитивная передача знаний, но и сложный акт эмоционального взаимодействия; поведение

человека во многом детерминировано его эмоциональным состоянием.[6] Положительный эмоциональный настрой стимулирует энтузиазм студента и его преданность педагогическому делу. В свою очередь, воля представляет собой психический процесс сознательного целеполагания, управления действиями и преодоления трудностей на пути к достижению результата. Именно волевой компонент определяет способность практиканта к саморегуляции и качественному выполнению задач на протяжении всего периода практики. Подобное воспитание направлено на то, чтобы будущий педагог полностью посвящал себя профессиональной деятельности, проявлял сосредоточенность и настойчивость, что составляет основу профессиональной этики и компетентности учителя.

Заключение

Построение и исследование системы психологического воспитания студентов-педагогов играют ключевую роль в обеспечении качественного прохождения практики и достижении высоких образовательных результатов. Профессия учителя, будучи одной из самых динамичных, творческих и приносящих глубокое удовлетворение, в то же время является крайне трудоемкой и энергозатратной деятельностью. В связи с этим психологическое воспитание практикантов, направленное на формирование их профессиональной идентичности, развитие навыков самостоятельного решения проблем и способности к автономной работе, приобретает критическую значимость. Данный аспект должен стать приоритетным направлением деятельности для всех участников образовательного процесса и организаторов высшего педагогического образования.

Литература

1. Ван Вэй, Лао На, Сунь Тао. Анализ интегративной модели практики сельской стажировки и системы подготовки учителей // Современное образовательное оборудование Китая. — 2015. — № 8. — С. 70–71.
2. Ван Цзяли. Позитивная психология и психологическое просвещение студентов вузов // Педагогический поиск. — 2013. — № 3. — С. 138–139.
3. Гань Линь. Исследование по оптимизации сети психологического кризисного вмешательства для студентов // Исследования в области высшего образования Китая. — 2013. — № 10. — С. 94–98.
4. Ляо Гуйфан. Построение системы психологического кризисного вмешательства для студентов // Вестник Чунцинского университета транспорта (серия социально-гуманитарных наук). — 2007. — Т. 7, № 3. — С. 89–93.
5. Spector, A., Infante, A. Community college field placement internships: supervisors' perspectives and recommendations // Social Work Education. — 2020. — Vol. 39, № 4. — P. 513–530.
6. Murff, K. A., Blustein, D. L. The College-to-Career Transition: An Exploration of Emerging Adulthood // Journal of Counseling and Development. — 2010. — № 88. — P. 174–181.

Research on the system of psychological education and support for pre-service teachers during educational internship

Chen Yichen

Moscow Pedagogical State University

Educational internship represents a pivotal stage in professional development, during which pre-service teachers encounter the most significant array of challenges and internal contradictions throughout their entire university tenure. Psychological difficulties and role-based conflicts have emerged as primary factors substantially determining the quality and efficacy of the internship experience. Based on an analysis of the current psychological state of students, this article identifies key destructive factors, including anxiety regarding classroom performance, insufficient formation of professional skills, and a lack of psychological resilience. The author proposes a scientifically grounded three-dimensional model for a system of psychological education and support, integrated into the university's overarching psychological assistance framework. This model encompasses a vertical system (covering the "pre-internship," "active-internship," and "post-internship" stages) and a horizontal system (addressing cognitive, emotional, and volitional processes). The paper provides a detailed description of the mechanisms for interiorizing favorable environmental factors into the internal psychological structures of the future teacher's personality. The proposed system is designed to foster professional identity and develop autonomous problem-solving skills, both of which are critical for enhancing the overall quality of teacher education.

Keywords: pre-service teachers, educational internship, system of psychological education.

References

1. Wang, W., Lao, N., & Sun, T. Analysis of the integrative practice model of rural teaching internship and teacher training system // Modern Educational Equipment. — 2015. — № 8. — P. 70–71.
2. Wang, J. L. Positive psychology and psychological health education of university students // Educational Exploration. — 2013. — № 3. — P. 138–139.
3. Gan, L. Research on the optimization of psychological crisis intervention network for college students // China Higher Education Research. — 2013. — № 10. — P. 94–98.
4. Liao, G. F. Construction of psychological crisis intervention system for college students // Journal of Chongqing Jiaotong University (Social Sciences Edition). — 2007. — Vol. 7, № 3. — P. 89–93.
5. Spector, A., & Infante, A. Community college field placement internships: supervisors' perspectives and recommendations // Social Work Education. — 2020. — Vol. 39, № 4. — P. 513–530.
6. Murff, K. A., & Blustein, D. L. The College-to-Career Transition: An Exploration of Emerging Adulthood // Journal of Counseling and Development. — 2010. — № 88. — P. 174–181.

Культурологический и практико-ориентированный подходы в подготовке будущих педагогов к формированию у обучающихся культурных навыков

Якусевич Ирина Владимировна

аспирант кафедры психологии и социальной педагогики, Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье обоснована актуальность подготовки студентов к формированию у обучающихся культурных навыков в процессе организации культурных практик. Раскрыты возможности культурологического и практико-ориентированного подходов к обучению в педагогическом вузе для формирования у будущих учителей начальных классов готовности к формированию у обучающихся культурных навыков.

Ключевые слова: культурные навыки, социокультурные практики, культурологический подход, практико-ориентированный подход, практико-ориентированное обучение.

Введение

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования в качестве результатов освоения основной образовательной программы выступают, в том числе, личностные, которые достигаются «в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения» [10]. В связи с этим одной из приоритетных задач в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов выступает необходимость формирования у него готовности решать задачи, касающиеся развития у обучающихся культурных навыков.

Основная часть

Проблема становления культуры личности сегодня приобрела особую остроту. В каждый период своего развития общество определяет и транслирует своим членам определенные требования к подрастающему поколению, которые оформляются в виде культурных норм, что создает ориентиры для развития общества.

Уильямом Грехэмом Самнером разработана первая классификация культурных норм, включающая обычаи (folkways); нравы (mores); законы (laws) [17]. Современные исследования дополняют этот перечень, и включают в него также табу, традиции, привычки и манеры. Составляющие, наряду с ценностями и знаниями, культурные нормы составляют ядро культуры личности человека, которая проявляется в поведении посредством реализации культурных умений и навыков.

Формирование культуры личности является итогом социализации и инкультурации - процессов освоения человеком элементов социокультурного окружения: в процессе инкультурации индивид «осваивает традиционные способы мышления и действий, составляющие культуру и отличающие его общество от других человеческих групп» [14, с.216], а в процессе социализации осваивает социальные нормы.

Этап первичной инкультурации, первоначального усвоения культурных норм традиционно включается в сферу интересов педагогов, а разработанные в конце прошлого века культурологические концепции личностно ориентированного образования (Е.В.Бондаревская [1], О.С.Газман [3], В.А.Сластенин [13], Е.Н.Шиянов [15] и др.) не потеряли своей актуальности до настоящего времени. Учитывая, что усвоение культурных норм лежит в основе личностно ориентированных концепций образования, позволяет нам рассматривать их формирование в педагогическом процессе как ключевую задачу, так как соблюдение человеком культурных норм основано не на внешнем принуждении, а на сформированных культурных навыках, а процесс воспитания, способный превратить их во внутренние побудительные мотивы и критерии оценки человеческих действий, представляется нам единственно приемлемым.

Формирование у обучающихся культурных навыков возможно при включения школьников в активные творческие формы освоения способов человеческой деятельности и культуры, которые обобщены понятием «социокультурная (культурная) практика». Н.Б. Крыловой данное понятие определяется как разнообразные, обусловленные интересами ребенка «виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся пространства организации собственного действия и опыта», как приобретение опыта взаимодействия с другими и

опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма в процессе совместной работы [4]. В арсенале педагога может быть целый ряд таких практик, например, образовательных, ориентированных преимущественно на развитие умений работать в коллективе; проектно-исследовательских, имеющих целью развитие индивидуальности, приобретение опыта самостоятельной творческой работы; экспедиционных, способствующих развитию коммуникативных навыков, самообучению и самосовершенствованию личности. Разнообразные виды и формы культурных практик объединяет то, что в любой из них объединены освоенные ребенком культурно детерминированные способы действий, культурные нормы и правила, личные результаты и опыт их презентации.

В основе культурных практик ребенка лежат культурные умения, которые в результате их автоматизации способны стать культурными навыками. Как отмечает О.И. Радомская, такие навыки включают, в том числе, и готовность и способность ребенка в различных ситуациях своей жизни действовать на основе культурных норм [11]. Именно культурные навыки выражают направленность личности, мотивацию и содержание отдельных действий и поступков человека; определяют своеобразие его деятельности, определяя ее индивидуальный стиль; а также, как установила И.А. Лыкова, отражают степень принятия и освоения культурных норм сообщества и принятие общечеловеческих культурных образцов деятельности и поведения [6].

Высокая значимость включения культурных практик в образовательный процесс актуализирует проблему необходимости формирования в рамках базового педагогического образования готовности студентов, будущих педагогов, к их организации и реализации.

Само понятие «культурные практики» требует рассмотрения культурологического и практико-ориентированного подходов как методологических оснований подготовки будущих педагогов к формированию у обучающихся культурных навыков.

Культурологический подход характеризуется Е.В. Бондаревской как понимание образования «как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде» [1, с.44], результатом таким образом организованного образовательного процесса является «человек культуры», а применительно к педагогическому образованию - выпускник со сформированной педагогической культурой, компонентами которой выступают педагогическая позиция и личностные качества; профессиональные знания и культура педагогического мышления; профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога [15].

Современная образовательная парадигма основана на повышении количества практики и самостоятельной работы студентов в процессе обучения, что актуализирует интерес к использованию практико-ориентированного подхода, в котором обучение носит деятельностный характер, а студент выступает активным субъектом профессионального развития. Подготовка студентов, будущих педагогов начальной школы к организации культурной практики обучающихся как средства формирования у них культурных навыков, целесообразно осуществлять в рамках практико-ориентированного обучения.

Проблемы практико-ориентированного подхода освещены в целом ряде исследований. Так, Ю.Б.Лунева и соавт. определяют практико-ориентированное обучение как освоение студентами образовательной программы в условиях, приближенных к реальным [5]; Ю. Ветров и Н. Клушина видят его в процессе погружения студентов в профессиональную среду в ходе различных видов практики, обеспечивающей «формирование навыков работы в границах своей профессии» [2]. Ф. Г. Ялалов связывает практико-ориентированное образование с приобретением опыта практической деятельности как базиса профессионально и социально значимых компетенностей, трактуя его как способ реализации деятельностно-компетентного

подхода [16], А.В. Савицкая понимает данный подход как способ образования, способный вооружить студента средствами разрешения подлинных проблем, с которыми могут сталкиваться специалисты [12], при этом Л.В. Павловой он механически сводится к «методу преподавания и обучения, позволяющему студентам сочетать учебу в вузе с практической работой» [8].

Таким образом, целью практико-ориентированного обучения, по мнению большинства исследователей, является получение студентами в процессе обучения практического опыта и профессионально значимых компетенций для применения их на практике.

Практико-ориентированное обучение в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у обучающихся культурных навыков представляет собой такую образовательную систему, которая может достигнуть результата обучения посредством интеграции когнитивной парадигмы обучения, ориентированной прежде всего на информационное обеспечение будущей профессиональной деятельности посредством формирования у студентов владения профессиональными теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками деятельности, личностно-ориентированной парадигмы, учитывающей уникальность и неповторимость личности каждого студента, формирование у него индивидуального опыта практической деятельности и культурологической парадигмы как интегрирующей все усвоенные знания, умения, навыки и приобретенный опыт, рассматривающей их в контексте формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности, воспитания культурной идентичности, поскольку без нее не может сформироваться идентичность профессиональная. Как видим, практико-ориентированный подход полипарадигмален, ориентирован на профессиональное самоопределение будущего специалиста как носителя опыта, основанного на глубоких профессиональных знаниях, владеющего инструментальной (технологической) составляющей профессиональной деятельности: умениями и навыками и осознающего себя как носителя профессиональной педагогической культуры.

Практико-ориентированный подход может быть реализован по нескольким направлениям. С.С.Полисадов особую роль отводит, наряду с традиционной учебной и производственной, научно-исследовательской практикой студентов, «создание инновационных форм профессиональной занятости студентов с целью решения ими реальных научно-практических и опытно-производственных работ в соответствии с профилем обучения», среди которых выделяет волонтерскую и проектную деятельность студентов [9].

М.М.Олесовой проанализировано внедрение в процесс подготовки специалистов ряда практико-ориентированных технологий обучения: интерактивного, контекстно-компетентного, модульного и саморегулируемого учения [7]. Автор указывает на высокую значимость для приобретения опыта профессиональной деятельности выездных практических занятий, так как они способствуют не только закреплению и углублению теоретических знаний, но и являются площадкой для проведения научных исследований, ориентируют студентов на профессиональные ценности, служат комплексному развитию социальных, творческих и профессиональных компетенций студентов и способствуют формированию готовности студента к выполнению отдельных видов профессиональной деятельности.

Заключение

Культурологический подход позволяет рассматривать педагогическое образование как культурный процесс, который протекает в образовательной среде, подчиненной культурным ценностным основаниям и направленным на развитие, самоопределение, самореализацию будущего педагога, становление у него педагогической культуры. Сущность практико-ориентированного обучения состоит в создании для студентов

условий, способствующих их погружению в профессиональную среду, предоставляющих им возможность реализовать себя творчески и проявить свою самостоятельность, что особо востребовано при организации культурных практик как средства формирования у обучающихся культурных навыков.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. - Ростов-на-Дону.: ТЦ Учитель, 1999. - 560 с.
2. Ветров, Ю. Практико-ориентированный подход / Ю. Ветров, Н. Клушина. // Высшее образование в России. - 2002. - № 6. - С. 43 - 46.
3. Газман, О. С. Базовая культура личности / О. С. Газман // Теоретические и исторические проблемы. - М.: Изд. АПН СССР, 1989. - 150 с.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. — Москва: Народное образование, 2000, 272 с.
5. Лунева Ю.Б., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. №6 (32).
6. Лыкова И.А. Сущность культурных практик и их значение для развития ребенка // Педагогика искусства: электронный научный журнал. URL: [http:// www.art-education.ru/AE-magazine](http://www.art-education.ru/AE-magazine). — 2016. — № 2.
7. Олесова М.М. Применение практико-ориентированных технологий обучения в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №7-2 (73).
8. Павлова Л. В. Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швейцарии) // Социосфера. 2013. №4. С. 91-92.
9. Полисадов С. С. Практико-ориентированное обучение в вузе // Известия Томского политехнического университета. 2014. № 2.
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (с изменениями на 18 июля 2022 года) <https://docs.cntd.ru/document/607175842>
11. Радомская О.И. Педагогические аспекты преподавания декоративно-прикладного искусства в школе // Гуманитарное пространство. 2017. №4.
12. Савицкая А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // European Social Science Journal. 2013. №4(23). С. 66-74.
13. Сластенин, В. А. Гуманитарная культура специалиста / В.А. Сластенин // Магистр.- 1991- . № 1. - С. 16-25.
14. Философский энциклопедический словарь / Гл.ред.: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов). - М.: Советская энциклопедия, 1983, 840 с.
15. Шиянов, Е. Н. Социально-педагогическая концепция развития культуры личности/ Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов // Психология и педагогика развития личности. - М.: Илекса, 2007. - С. 46-75.
16. Ялалов, Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. №1.
17. Sumner, W.G. Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals. - (Boston: Ginn and Co., 1986, 216 p.

Cultural and Practice-Oriented Approaches to Preparing Future Teachers to Develop Cultural Skills in Students

Yakusevich I.V.

Samara State Social and Pedagogical University

This article substantiates the relevance of preparing students to develop cultural skills in students through the organization of cultural practices. The article explores the potential of cultural and practice-oriented approaches to teaching at a pedagogical university for developing the readiness of future primary school teachers to develop cultural skills in students.

Keywords: cultural skills, sociocultural practices, cultural approach, practice-oriented approach, practice-oriented learning.

References

1. Bondarevskaya, E. V. Pedagogy: Personality in Humanistic Theories and Systems / E. V. Bondarevskaya, S. V. Kulnevich. - Rostov-on-Don.: TC Teacher, 1999. - 560 p.
2. Vetrov, Yu. Practice-Oriented Approach / Yu. Vetrov, N. Klushina. // Higher Education in Russia. - 2002. - No. 6. - Pp. 43-46.
3. Gazman, O. S. Basic Culture of Personality / O. S. Gazman // Theoretical and Historical Problems. - Moscow: Publ. Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1989. - 150 p.
4. Krylova, N. B. Culturology of Education / N. B. Krylova. - Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2000, 272 p.
5. Luneva Yu.B., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V. Practice-Oriented Approach in Professional Education // Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement. 2018. No. 6 (32).
6. Lykova I.A. The Essence of Cultural Practices and Their Significance for Child Development // Pedagogy of Art: Electronic Scientific Journal. URL: [http:// www.art-education.ru/AE-magazine](http://www.art-education.ru/AE-magazine). - 2016. - No. 2.
7. Olesova M.M. Application of Practice-Oriented Teaching Technologies in Higher Education // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. 2017. No. 7-2 (73).
8. Pavlova L.V. Practice-Oriented Learning (From the Experience of an Internship in Switzerland) // Sociosphere. 2013. No. 4. pp. 91-92.
9. Polissadov S. S. Practice-oriented learning at the university // Bulletin of Tomsk Polytechnic University. 2014. No. 2.
10. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On approval of the federal state educational standard of primary general education" (as amended on July 18, 2022) <https://docs.cntd.ru/document/607175842>
11. Radomskaya O. I. Pedagogical aspects of teaching arts and crafts at school // Humanitarian space. 2017. No. 4.
12. Savitskaya A. V. Practice-oriented approach in teaching: a review of foreign literature and problems of implementation at the university // European Social Science Journal. 2013. No. 4 (23). pp. 66-74.
13. Slavenin, V. A. Humanitarian Culture of a Specialist / V. A. Slavenin // Magistr. - 1991- . No. 1. - Pp. 16-25.
14. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Eds.-in-Chief: L. F. Ilyichev, P. N. Fedoseyev, S. M. Kovalev, V. G. Panov). - Moscow: Soviet Encyclopedia, 1983, 840 p.
15. Shiyonov, E. N. Social and Pedagogical Concept of Personal Culture Development / E. N. Shiyonov, S. V. Bobryshov // Psychology and Pedagogy of Personality Development. - Moscow: Ilekxa, 2007. - Pp. 46-75.
16. Yalalov, F. Activity-competence approach to practice-oriented education // Higher education in Russia. 2008. No. 1.
17. Sumner, W.G. Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals. - (Boston: Ginn and Co., 1986, 216 p.

Анализ выступления сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» в финальном турнире Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет

Зиганшин Олег Зуфарович

доцент, заведующий кафедрой «Спорт», Дальневосточная государственная академия физической культуры, ziganshin@ro.ru

Попов Павел Дмитриевич

старший преподаватель кафедры «Спорт», Дальневосточная государственная академия физической культуры, popov-pavel96@mail.ru

Гришин Дмитрий Евгеньевич

тренер, Спортивная школа олимпийского резерва «Ерофей» (Хабаровск), grishin-2020@mail.ru

Цель исследования – изучение результатов выступления сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» (СШОР «Ерофей») в финальных турнирах Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет в период с 2017 по 2025 гг. **Методы и организация исследования:** использованы методы анализа научно-методической литературы, анализа архивных и документальных материалов, методы математической статистики. Исследование проводилось с сентября 2025 года по декабрь 2025 года. **Результаты исследования и выводы.** Проведенный анализ статистических показателей выступления сборных команд СШОР «Ерофей» в возрасте 13 лет выявил, что в 8 турнирах команды 3 раза становились серебряными призерами и один раз бронзовым призером. Полученные данные свидетельствуют о необходимости корректировки подготовительного процесса сборных команд СШОР «Ерофей» данной возрастной группы.

Ключевые слова: хоккей с мячом, Всероссийские соревнования, «Плетеный мяч», спортивная школа олимпийского резерва «Ерофей», статистические показатели

Введение

Комсомол активно занимался организацией физкультурной жизни молодежи, создавая спортивные коллективы как на рабочих местах, так и в учебных заведениях. Важным этапом в развитии физической культуры и спорта стало принятие в 1966 и 1968 годах постановлений ЦК КПСС и Совета Министров СССР, которые задали курс на массовое вовлечение населения в занятия физкультурой и повышение уровня спортивных достижений. В этот период прочно укоренились традиции проведения детских соревнований, организованных под эгидой клубов ЦК ВЛКСМ, таких как знаменитые турниры «Золотая шайба», «Кожаный мяч» и «Белая ладья» [1, 2]. Центральный штаб клуба "Плетеный мяч" был создан в 1969 году совместным решением ЦК ВЛКСМ и Спортивного комитета СССР [3].

В 1973 году был учрежден первый турнир на призы клуба «Плетеный мяч». До 2004 года соревнования проводились среди участников двух возрастных категорий. В настоящее время финальные этапы турнира на призы клуба «Плетеный мяч» включают в себя три возрастные группы [4].

В связи с вводом в эксплуатацию крытой ледовой арены "Ерофей", становится особенно актуальным изучение результатов выступления сборных команд СШОР «Ерофей» (средняя возрастная группа, 13 лет) на Всероссийских соревнованиях по хоккею с мячом "Плетеный мяч" с 2017 по 2025 год. Новая арена обеспечила комфортные и постоянные условия для тренировок и соревнований, что могло повлиять на результаты.

Методика и организация исследования. В период с сентября по декабрь 2025 года было проведено исследование, основанное на двух основных методах: анализ научной литературы для изучения истории турнира и изучение архивных документов, в частности протоколов матчей с участием команд СШОР «Ерофей».

Результаты исследования. В период с 2017 по 2025 годы в отборочных турнирах Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный мяч» в возрастной группе 13 лет приняла участие 141 команда из разных субъектов Российской Федерации.

В финальных турнирах Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный мяч» за данный период приняли участие команды из 13 субъектов Российской Федерации. В финальных турнирах 9 команд представляли Свердловскую область. По 8 команд представляли Хабаровский и Красноярский края. Новосибирскую область на финальных соревнованиях представляли 6 команд. По пять команд представляли Ульяновскую и Архангельскую области. Четырьмя командами были представлены Иркутская, Кемеровская, Московская и Нижегородская области. По три команды приняли участие из Республик Хакасия и Коми.

Таблица 1 представляет детальный аналитический обзор количественных показателей деятельности сборных команд СШОР «Ерофей» и «СКА-Нефтяник» в возрастной категории 13 лет за периоды с 2017/2018 по 2024/2025 годы, демонстрируя динамику изменения основных характеристик их спортивной результативности и раскрывая ключевые тенденции развития команд. За данный период юношеские команды СШОР «Ерофей» (возрастная категория 13 лет) активно выступали в восьми финальных турнирах Всероссийских соревнований «Плетеный мяч».

Таблица 1
Результаты выступления сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» в финальном турнире Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет в период с 2017 по 2025 гг.

Спортивный сезон (название команды)	Кол-во матчей	Кол-во побед	Кол-во ничей	Кол-во поражений	Забитые мячи	Пропущенные мячи	Разница мячей	Количество очков	Занятое место на турнире
2017-2018 гг. (Ерофей 2005 г.р.)	7	4	2	1	27	13	+ 14	14	3
2018-2019 гг. (Ерофей 2006 г.р.)	7	5	1	1	34	17	+ 17	16	2
2019-2020 гг. (Ерофей 2007 г.р.)	7	5	0	2	24	11	+ 13	15	2
2020-2021 гг. (СКА – Нефтяник 2008 г.р.)	7	2	0	5	11	24	- 13	6	7
2021-2022 гг. (СКА – Нефтяник 2009 г.р.)	7	2	1	4	17	26	- 9	7	5
2022-2023 гг. (СКА – Нефтяник 2010 г.р.)	7	3	0	4	13	26	- 13	9	5
2023-2024 гг. (СКА – Нефтяник 2011 г.р.)	7	0	0	7	10	42	- 32	0	8
2024-2025 гг. (СКА – Нефтяник 2012 г.р.)	7	6	0	1	50	10	+ 40	18	2
ВСЕГО	56	27	4	25	186	169	+17	85	-

Результаты выступлений сборных команд СШОР «Ерофей» (возрастная группа мальчиков 13 лет) в финальных турнирах Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» в период с 2017 по 2025 год характеризуются следующими показателями: сыграно 56 матчей, одержано 27 побед, зафиксировано 4 ничьих и 25 поражений. Суммарное количество набранных очков составило 85, что соответствует среднему значению 10,6 очков за турнир. Анализ результативности показал, что команды забили 186 мячей, пропустили 169, а разница забитых и пропущенных мячей составила +17. В среднем за турнир сборные команды спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» забивали 23,2 мяча и пропускали 21,1 мяча. А средняя результативность за один матч составила 3,3 забитых мяча и 3 пропущенных мяча.

В изучаемом периоде отмечается значительная вариативность успеха команд, так стабильные высокие спортивные результаты были показаны в первых трёх турнирах, в которых команды СШОР «Ерофей» заняли один раз второе и два раза третье места. С 2020 года по 2024 год выявлено ухудшение спортивных результатов, в которых команды не поднимались выше 5 места, что свидетельствует и отрицательная разница забитых и пропущенных мячей.

Особенно выделяется последний турнир спортивного сезона 2024–2025 годы, в котором команда «СКА-Нефтяник» показала выдающиеся результаты в разнице забитых и пропущенных мячей (+40) и завоевала серебряные медали. Такой результат стал возможным благодаря феноменальной игре игроков атаки.

На основе представленных данных стоит выделить несколько интересных моментов, таких как:

- Максимальное количество побед за турнир было показано на турнире среди команд 2012 года рождения и составило 6 побед.

- Самые низкие результаты были показаны в спортивном сезоне 2023–2024 годов, в котором команда 2011 года рождения не одержала ни одной победы, вследствие чего была показана худшая разница забитых и пропущенных мячей (-32) и итоговое последнее место в турнире.

Для более подробного изучения статистических показателей на рисунке 1 представлена динамика забитых и пропущен-

ных мячей сборными командами СШОР «Ерофей» на финальных турнирах в период с 2017 по 2025 год. Исследование выявило, что в течение семи финальных турниров наблюдалось устойчивое снижение результативности: количество забитых мячей уменьшилось с 34 до 10, в то время как игра в защите стала менее надежной, пропустив мячи 42 раза вместо прежних 11. Лишь в спортивном сезоне 2024-2025 гг. произошло значительное улучшение результативности команда 2012 года рождения забила 50 мячей и пропустила всего 10 мячей.

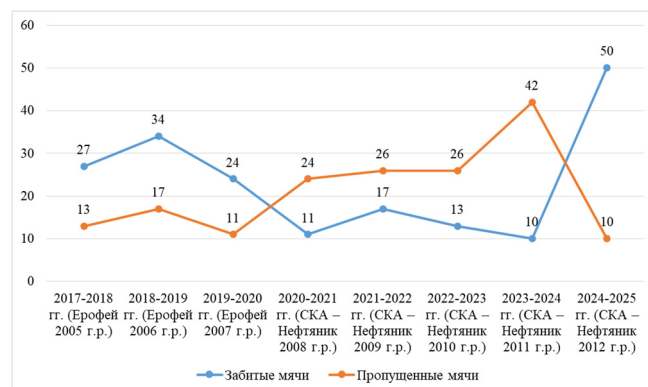


Рисунок 1 – Динамика забитых и пропущенных мячей сборными командами СШОР «Ерофей» на финальных турнирах Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет в период с 2017 по 2025 гг.

Лучшая разница забитых и пропущенных мячей была у команды «Ерофей» 2012 г.р. и составила +40. Разница забитых и пропущенных мячей в финальных турнирах, в которых сборные команды СШОР «Ерофей» 2005, 2006 и 2007 г.р. становились призерами, варьировалась от +13 до +17. У команд 2008, 2009, 2010 и 2011 г.р. разница было отрицательной и изменялась от -9 до -32. Стоит отметить, что у тех команд, у которых разница забитых и пропущенных мячей была положительной, становились призерами финальных турниров.

В таблице 2 представлена статистика личных встреч сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» с командами, принимавших участие в финальном этапе Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет в период с 2017 по 2025 гг.

Таблица 2
Результаты матчей сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» с командами других регионов в финальном турнире Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет в период с 2017 по 2025 гг.

Итоги матчей	Количество матчей	Количество побед	Количество ничей	Количество поражений	Количество забитых мячей	Количество пропущенных мячей	Разница забитых и пропущенных мячей
Название региона							
Красноярский край	8	2	0	6	14	43	-29
Свердловская область	9	6	0	3	31	23	8
Ульяновская область	5	1	0	4	6	18	-12
Новосибирская область	6	3	0	3	16	25	-9
Республика Хакасия	3	1	1	1	9	9	0
Архангельская область	5	4	0	1	25	10	15
Кемеровская область	4	3	0	1	16	8	8
Нижегородская область	4	1	1	2	14	7	7
Иркутская область	4	1	0	3	12	10	2
Кировская область	1	0	1	0	2	2	0
Московская область	4	2	1	1	18	12	6
Республика Коми	3	3	0	0	23	2	21
ИТОГО	56	27	4	25	186	169	17

Рассматривая статистику матчей в финальных соревнованиях «Плетеный мяч» команд Хабаровского края с командами других субъектов Российской Федерации выявлено, что в 9 матчах с командами Свердловской области было сыграно 9 матчей, в которых было одержано 6 побед и 3 матча завершились поражениями. Сто процентов побед было одержано с командами Республики Коми, в трех матчах было забито 23 мяча и пропущено всего 2 мяча. Разница забитых и пропущенных мячей составила +21, что является лучшим результатом.

Наибольшее количество поражений команды Хабаровского края потерпели от команд Красноярского края, а именно из 8 матчей поражениями завершились 6 матчей. Разница забитых и пропущенных матчей составила -29 мячей, данный показатель является худшим за текущий период. Стоит отметить, что с командой Кировской области был сыгран всего 1 матч, который завершился вничью.

Таким образом, изучение результатов матчей с командами других регионов Российской Федерации позволило выявить, что наиболее успешно команды Хабаровского края играют с командами из Свердловской, Кемеровской, Архангельской, Московской областей и Республики Коми. С переменным успехом игры завершаются с командами Новосибирской, Нижегородской областей и Республики Хакасия. Наименее успешно матчи завершаются с командами Красноярского края, Иркутской, Ульяновской областей.

Анализируя статистику выполнения стандартных положений, которая представлена в таблице 3.

Таблица 3
Реализация стандартных положений сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» в финальном турнире Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет в период с 2017 по 2025 гг.

Спортивный сезон (название команды)	Количество угловых ударов	Количество забитых мячей с угловых ударов	Процент реализации угловых ударов	Количество 12-метровых ударов	Количество забитых мячей с 12-метровых штрафных ударов	Процент реализации 12-метровых штрафных ударов
2017-2018 гг. (Ерофей 2005 г.р.)	25	3	12	3	0	0
2018-2019 гг. (Ерофей 2006 г.р.)	49	3	6,1	4	1	25
2019-2020 гг. (Ерофей 2007 г.р.)	28	3	10,7	6	1	16,7
2020-2021 гг. (СКА – Нефтяник 2008 г.р.)	19	2	10,5	4	2	50
2021-2022 гг. (СКА – Нефтяник 2009 г.р.)	23	1	4,3	4	3	75
2022-2023 гг. (СКА – Нефтяник 2010 г.р.)	13	0	0	1	1	100
2023-2024 гг. (СКА – Нефтяник 2011 г.р.)	40	3	7,5	5	1	20
2024-2025 гг. (СКА – Нефтяник 2012 г.р.)	65	5	7,7	6	3	50
ВСЕГО	262	20	7,6	33	12	36,4

За 56 матчей игроками команд СШОР «Ерофей» было выполнено 262 угловых удара, из них было забито 20 мячей, результативность выполнения угловых ударов составила 7,6%. Наиболее высокий процент реализации угловых ударов был показан командой 2005 года рождения – 12%. Самая низкая результативность угловых ударов (0%) у команды 2010 года рождения, за весь турнир игроки команды не забили ни одного мяча после розыгрышей угловых ударов. У остальных команд

процент реализации угловых ударов варьировался от 4,3% до 10,7%.

Рассматривая результативность выполнения 12-метровых штрафных ударов, было выявлено, что из 33 ударов было забито 12 мячей. Процент реализации 12-метровых штрафных ударов составил 36,4%. Наиболее высокий процент реализации был показан игроками команды 2010 года рождения (100%), которые забили 1 мяч. Наименьший процент реализации 12-метровых штрафных ударов был показан игроками 2005 года рождения – 0%, стоит отметить, что все три 12-метровых удара были выполнены при помощи розыгрыша. Остальные команды выполняли 12-метровые штрафные удары с переменным успехом, их реализация варьировалась от 16,7% до 75%.

В ходе исследования выявлено количество удалений игроков сборных команд СШОР «Ерофей» и их формулировка (Таблица 4).

Таблица 4
Количество удалений игроков сборных команд СШОР «Ерофей» в матчах финальных турниров Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет в период с 2017 по 2025 гг.

Формулировка удаления Название команды	Удар соперника клюшкой	Остановка мяча неразрешенным способом	Подножка	Задержка	Опасное применение силового приема	Неспортивное поведение	Нарушение численного состава	Нарушение игрового расстояния	Откидка мяча	ВСЕГО
2017-2018 гг. (Ерофей 2005 г.р.)	2	3	10	2	4	2	0	0	0	23
2018-2019 гг. (Ерофей 2006 г.р.)	8	2	9	2	5	1	1	0	1	29
2019-2020 гг. (Ерофей 2007 г.р.)	3	1	4	0	3	1	0	0	0	12
2020-2021 гг. (СКА – Нефтяник 2008 г.р.)	5	1	16	1	2	0	0	0	0	25
2021-2022 гг. (СКА – Нефтяник 2009 г.р.)	2	2	8	7	1	0	0	0	0	20
2022-2023 гг. (СКА – Нефтяник 2010 г.р.)	5	0	9	3	1	1	0	0	0	19
2023-2024 гг. (СКА – Нефтяник 2011 г.р.)	1	1	10	0	3	0	0	1	0	16
2024-2025 гг. (СКА – Нефтяник 2012 г.р.)	6	3	8	2	4	0	0	0	1	24
ИТОГО	32	13	74	17	23	5	1	1	2	168

За 8 финальных турниров игроков сборных команд СШОР «Ерофей» удалили 168 раз, из них чаще всего удаляли игроков за подножку 74 раза, за удар соперника клюшкой 32 раза и за опасное применение силового приема 23 раза. За задержку и остановку мяча неразрешенным способом спортивные судьи удалили 17 и 13 раз, соответственно. За несportивное поведение игроков удалили 5 раз. Наименьшее количество удалений было выполнено за нарушение численного состава, нарушения игрового расстояния и за откидку мяча.

Наиболее часто удаляли игроков команд 2006 года рождения – 29 раз и 2008 года рождения – 25 раз. Меньше всех удаляли игроков 2007 года рождения – 12 раз. Игроков остальных команд удаляли от 16 до 24 раз.

На рисунке 2 представлены итоги выступления команд на финальных турнирах в период с 2018 по 2025 гг.

Изучая итоги выступления команд в финальных турнирах Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный

мяч» в период с 2017 по 2025 годы, было выявлено, что команды Красноярского края 4 раза становились победителями и 3 раза серебряными призерами. Команды Хабаровского края 3 раза завоевывали серебряные медали и 1 раз бронзовые, команды Ульяновской области 1 раз становились победителями и 3 раза бронзовыми призерами турнира. По одному разу команды из Новосибирской области становились победителями, серебряными и бронзовыми призерами турниров. Два раза команды Кемеровской области поднимались на пьедестал почета и становились серебряными и бронзовыми призерами. Команды Иркутской области по 1 разу становились победителями и серебряными призерами. Команда Свердловской области становилась победителем турнира 1 раз, команда Московской области 1 раз завоевала бронзовые медали турнира.

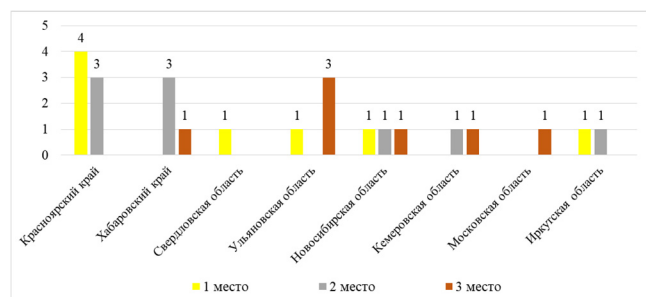


Рисунок 2 – Итоги выступления команд на финальных турнирах Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный мяч» в период с 2017 по 2025 гг.

Выводы

Таким образом, анализ выступления показал, что сборные команды СШОР «Ерофей» принимали участие во всех 8 финальных этапах Всероссийских соревнований «Плетеный мяч» среди мальчиков 13 лет, по итогам которых 3 раза становились серебряными призерами и 1 раз бронзовыми призерами. Следует отметить, что количество забитых мячей варьировалось с 10 до 50, количество пропущенных мячей изменялось волнообразно от 10 до 42. Количество побед было одержано 27 матчах, 4 матча завершились ничейным результатом, количество поражений составило 25.

Литература

1. Зиганшин, О. З. Анализ выступления сборных команд спортивной школы олимпийского резерва «Ерофей» в финальном турнире Всероссийских соревнований по хоккею с мячом «Плетеный мяч» среди мальчиков 11-12 лет / О. З. Зиганшин, П. Д. Попов, Д. Е. Гришин // Успехи гуманитарных наук. – 2025. – № 2. – С. 149-157. – EDN JOWGWN.
2. Оборонная и спортивно-массовая работа комсомольских организаций и деятельность по военно-патриотическому воспитанию молодежи – 2000 – URL: http://gasur.ru/arch_guide/reviews/247/ (дата обращения 01.04.2024)
3. Почекуев Г.П. Хоккей с мячом / Г.П. Почекуев. – Ульяновск: Просвещение, 1999. – 599 с.
4. Зиганшин О.З. История развития хоккея с мячом: Учебное пособие / О.З. Зиганшин. – Хабаровск: ДВГАФК, 2006. – 108 с.

Analysis of the performance of the national teams of the sports school of the Olympic reserve "Erofei" in the final tournament of the all-Russian bandy competition "wicker ball" among boys 13 years old

Ziganshin O.Z., Popov P.D., Grishin D.E.

Far Eastern State Academy of Physical Culture, Sports School of the Olympic Reserve "Erofei"

The purpose of the study is to study the results of the performance of the national teams of the sports school of the Olympic reserve "Erofei" (SSHOR "Erofei") in the final tournaments of the All-Russian competition "Wicker Ball" among boys 13 years old in the period from 2017 to 2025. **Research methods and organization:** methods of analysis of scientific and methodological literature, analysis of archival and documentary materials, methods of mathematical statistics were used. The study was conducted from September 2025 to December 2025. **Research results and conclusions.** The analysis of the statistical indicators of the performance of the Erofei national teams at the age of 13 revealed that in 8 tournaments the teams became silver medalists 3 times and bronze medalists once. The data obtained indicate the need to adjust the preparatory process of the Erofei national teams of this age group.

Keywords: bandy, All-Russian competition, "Wicker ball," sports school of the Olympic reserve "Erofei," statistical indicators

References

1. Ziganshin, O. Z. Analysis of the performance of the national teams of the sports school of the Olympic reserve "Erofei" in the final tournament of the All-Russian bandy competition "Wicker Ball" among boys 11-12 years old / O. Z. Ziganshin, P. D. Popov, D. E. Grishin//Successes of the humanities. – 2025. – № 2. – P. 149-157. – EDN JOWGWN.
2. Defense and sports mass work of Komsomol organizations and activities on military-patriotic education of youth – 2000 – URL: http://gasur.ru/arch_guide/reviews/247/ (date of appeal 01.04.2024)
3. Pochekuev G.P. (1999), «Bandy», Ulyanovsk.
4. Ziganshin O.Z. (2006), «History of the development of bandy», Khabarovsk.

Интеграция театральных интерпретаций в процесс изучения драмы на уроках литературы в старших классах на углубленном уровне

Канунникова Ирина Алексеевна

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

Коханова Валентина Александровна

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

В статье рассматривается проблема изучения драматических произведений на уроках литературы в старших классах на углубленном уровне в аспекте интеграции театральных интерпретаций в учебный процесс. Предложенный подход основан на междисциплинарном подходе, объединяющем литературоведческие и театроведческие методы анализа драматургического текста. В работе представлена система методических приемов работы с драмой на разных этапах изучения художественного произведения: от предтекстового ознакомления до углубленного анализа. Особое внимание уделяется практическим аспектам внедрения театральной интерпретации в образовательный процесс. Авторы демонстрируют эффективность предложенных методов на примере работы с пьесой А. П. Чехова «Вишневый сад», предлагая конкретные задания и методические разработки. Исследование показывает, что интеграция театральных интерпретаций способствует углублению понимания художественного текста, развитию интерпретационных умений учащихся и формированию зрительской культуры.

Ключевые слова: театральные интерпретации; методика преподавания литературы; драматическое произведение; междисциплинарный подход; анализ текста; сценическая постановка; школьный урок; методические приемы; зрительская культура; интерпретационные умения.

Современная методика преподавания литературы сталкивается с необходимостью поиска эффективных способов вовлечения старшеклассников в глубокий анализ драматических произведений. Одним из перспективных направлений решения данной проблемы является интеграция театральных интерпретаций в учебный процесс. Такой подход позволяет преодолеть определенную «текстоцентричность» традиционного школьного изучения драмы и раскрыть её полисемиотическую природу, поскольку драма как род литературы обладает уникальной двойственной природой: с одной стороны, это литературный текст, с другой стороны — материал для сценического воплощения. Как отмечал В. Е. Хализев: «Перевод драмы как словесно-письменного произведения в интонационный и зрелищный ряд знаменует разгадывание ее многозначностей, неопределенностей, “подтекстовых” смыслов. Драматург как бы приглашает <...> деятелей сцены, к созданию собственной версии его творений». [14; с. 229]

Отечественной методикой накоплен серьезный опыт изучения драматических произведений в школе, где принципиальное значение имеют труды Г. А. Гуковского [2], Т. С. Зепаловой [4], И. Б. Звагельской [3], В. Г. Маранцмана [7], А. Я. Подвижниковой [8], Е. С. Роговер [9], З. С. Смелковой [10] и др. Кроме того, в основу интеграции театральных интерпретаций в процесс изучения драматических произведений на уроках литературы могут быть положены следующие принципы: во-первых, принцип диалогичности в трактовке М. М. Бахтина [1], поскольку взаимодействие авторского текста пьесы и ее режиссёрской трактовки создаёт пространство для диалога смыслов; во-вторых, принцип полифонии в понимании Ю. М. Лотмана [6], так как интересная театральная постановка открывает новые смысловые пласты в литературном первоисточнике; в-третьих, дидактический принцип наглядности, связанный с визуализацией художественного текста и способствующий лучшему его пониманию и запоминанию. Театр, будучи по своей природе искусством синтетическим, обеспечивает интермедийный подход к анализу драматургических текстов, в том числе и на школьном уровне. Исследователи, в частности, А. Ю. Тимашков, подчеркивают, что интермедийные отношения между знаковыми системами могут обнаруживаться и в рамках одного текста, и «во взаимоотношении текстов разных видов или синтетического вида искусства». [12; с. 117]

Таким образом, основными целями интеграции театральных интерпретаций в процесс изучения драмы на уроках литературы в старших классах можно считать углубление понимания художественного содержания драматического произведения, развитие интерпретационных умений обучающихся, формирование зрительской культуры школьников и активизацию их творческого мышления. Кроме того, в процессе проектирования и проведения подобных интегрированных уроков у учителя появляется возможность совместно с учениками сопоставлять литературный текст и его сценическую интерпретацию, развивать умение выявлять режиссёрские решения и их художественные функции, формировать навыки анализа актёрской игры и возможностей современной сценографии и в конечном итоге стимулировать у школьников стремление к созданию собственных интерпретаций драматических произведений.

Следует отметить, что интеграция театральных интерпретаций в процесс изучения драмы возможна на всех этапах изучения художественного текста, при этом выбор эффективных

методических подходов и приемов зависит от тех дидактических задач, которые решаются на том или ином этапе. Рассмотрим некоторые из возможных вариантов осуществления интеграции литературы и театра в процессе школьного изучения драмы.

На предтекстовом этапе работы с драматическим произведением для создания мотивационного поля обучающимся можно предложить посмотреть фрагменты из разных театральных постановок еще до чтения текста, а для дальнейшей контекстуализации – кратко познакомить с историей постановки произведения и выделить наиболее яркие сценические прочтения. Далее, на этапе первичного восприятия драматического произведения целесообразно параллельное чтение текста пьесы и просмотр соответствующего фрагмента видеозаписи спектакля с остановками для обсуждения и анализа эпизода. Результатом подобного сопоставления может стать составление таблицы «Текст → Сценическое решение → Результат».

В качестве примера заполнения таблицы сопоставления приведем задание, выполненное на уроке в результате анализа сцены из первого действия пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» (возвращение Раневской в имение) и ее трактовки в видеверсии спектакля московского театра «Современник» (режиссер Г. Б. Волчек, 2006). Предварительно учитель раздает ученикам распечатанный текст сцены и просит выделить ключевые реплики или мотивы, важные для интерпретации данной сцены, и внести их в первую графу таблицы «Текст». Во время просмотра видеозаписи спектакля ученики заполняют вторую графу таблицы «Сценическое решение», куда вносятся конкретные режиссерские приемы (мизансцены, пластика и темп действия) и сцениграфическое решение (декорации, свет и цвет, звук и музыка). После просмотра ученики обсуждают, какие решения режиссера помогли раскрыть смысл текста, где режиссер отступил от буквального прочтения сцены и почему, какие сценические приемы позволили глубже понять характеры героев. Выводы, к которым ученики пришли в итоге обсуждения, вносятся в третью графу таблицы «Результат».

Таблица 1

Текст	Сценическое решение	Результат
«Аня. Пройдемте здесь. Ты, мама, помнишь, какая эта комната? Любовь Андреевна (радостно, сквозь слезы). Детская!» [15; с. 199]	Пространство и свет. Сцена залита мягким утренним светом; на заднем плане – едва различимые очертания вишневого сада (полупрозрачный задник с подсветкой). Мизансцена. Аня бросается к Раневской, но та словно застыла: не сразу отвечает на объятия, взгляд рассеян. Через несколько секунд Раневская все же прижимает дочь к себе, но движения замедленные, почти механические. Звук. Тихая фортепианная мелодия (вальс), внезапно обрывающаяся в момент объятия матери и дочери.	1. Контраст между восторгом Ани и отстраненностью Раневской подчеркивает эмоциональную разобщенность матери и дочери. 2. Полупрозрачный сад на заднем фоне задает ностальгический тон и намекает на хрупкость прошлого. 3. Обрыв музыки акцентирует незавершенность, тревожность момента: счастье Ани кажется мимолетным.
Любовь Андреевна (глядит в окно на сад). О, мое детство, чистота моя! В этой комнате я спала, глядела отсюда на сад, счастье просыпалось вместе со мною каждое утро, и тогда он был точно таким, ничто не изменилось». [15; с. 210]	Сцениграфия. Раневская делает шаг к заднику, протягивает руку к «саду», но тут же отдергивает ее, словно обожглась. На сцене – несколько сухих веток с белыми цветами (имитация вишневых), которые при прикосновении осыпаются. Свет. Теплый золотистый луч падает на Раневскую, но быстро тускнеет, сменяясь холодным голубым.	1. Символический жест (протянутая и отдернутая рука) визуализирует невозможность вернуть прошлое. 2. Осыпающиеся цветы усиливают мотив увядания, необратимости времени. 3. Смена света подчеркивает смену настроений Раневской: от радости возвращения в родной дом до осознания его утраты.

Как отмечается в диссертационном исследовании Б. В. Тюркина, «сложность в постижении авторской позиции, стремление почувствовать, что скрывается за словами и поступками каждого из действующих лиц, умение в аргументировании своих суждений пользоваться текстом, воспринимать

его не локально, в пределах одной реплики — всё это определяет проблематику целостного анализа художественного текста драмы и активизации читательской деятельности на уроках литературы». [13; с. 4] Поэтому на этапе углубленного анализа текста также возможно включение в сценарий уроков заданий, направленных на интеграцию театральных интерпретаций с текстом пьесы, например, «Режиссерский комментарий», когда учащиеся объясняют, почему режиссер принял то или иное решение в интерпретации сцены; «Альтернативная постановка», предполагающая разработку обучающимися индивидуально или в группе собственного сценического решения эпизода; «Актёрский разбор», связанный с анализом мимики, жестов, интонаций исполнителей; «Сцениграфия как символ», когда учащиеся объясняют выбор декораций, света, костюмов в той или иной сценической версии изучаемого произведения.

Задание «Режиссёрский комментарий» на уроке литературы в процессе изучения пьесы «Вишнёвый сад» может включать анализ режиссерских решений конкретных сцен и их влияния на восприятие произведения в целом. Ученикам предлагается представить себя в роли режиссёра-постановщика и объяснить, почему они выбрали ту или иную трактовку сцены и как эта трактовка помогает раскрыть идею пьесы и характеры героев. Приведем пример подобного задания: представьте, что вы театральный режиссёр, который работает над постановкой спектакля по пьесе А. П. Чехова «Вишнёвый сад». Выберите одну из сцен (например, сцену продажи имения или финальную сцену со звуком топора) и подготовьте краткий режиссёрский комментарий. В нём объясните: почему вы выбрали именно такую сцениграфию, мизансцены и актёрские приёмы; каким образом такое режиссерское решение помогает раскрыть ключевые мотивы пьесы (например, мотив уходящего времени, смены поколений, неизбежности перемен); какие эмоции и мысли вы хотите вызвать у зрителя с помощью своей интерпретации.

Если для выполнения задания предлагается выбрать сцену из третьего акта, когда Раневская узнает о продаже имения на аукционе, «Режиссерский комментарий» учеников, выполненный в составе мини-группы, может выглядеть следующим образом: «В этой сцене было решено использовать минималистичную сцениграфию: почти пустая сцена с несколькими символическими элементами — обрывками документов, разбросанными по полу, и одинокое дерево в горшке, которое постепенно увядает. Это подчёркивает пустоту и безнадёжность момента, когда прошлое бывших владельцев имения окончательно уходит.

Для данного эпизода можно предложить следующее сцениграфическое решение. Освещение: в начале сцены свет яркий, но постепенно тускнеет, создавая ощущение угасания надежды; в момент объявления о продаже имения свет резко гаснет, а затем включается снова, но уже холодный и рассеянный, что символизирует безнадёжность и разочарование героев. Мизансцена: Раневская и Гаев замерли в центре сцены; их позы напряжённые, руки сцеплены, что передаёт внутреннее смещение и неспособность принять реальную действительность; Лопахин, напротив, двигается уверенно, его жесты резки, что, с одной стороны, подчёркивает его прагматизм, а с другой стороны - торжество «нового хозяина вишневого сада». Звуковое сопровождение: фоновое сопровождение эпизода — тихий гул толпы, который нарастает к моменту объявления результата аукциона; момент удара молотка по столу раздаётся резкий звук, похожий на треск дерева, что усиливает драматизм момента. Рекомендации актерам: Раневскую необходимо играть с нервным напряжением в начале сцены, а к финалу — с нотками опустошения, её слёзы должны быть не показными, а искренними, чтобы зритель почувствовал её боль; Гаева — с нарочитой напыщенностью в речи, которая к концу сцены сменяется растерянностью, что подчёркивает его беспомощность перед лицом перемен; Лопахина — с самодовольством в момент объявления о покупке, которая быстро сменяется задум-

чивостью, это должно передать на его внутреннюю противоречивость - радость от приобретения имения, где его отец и дед «были рабами», смешана с осознанием трагизма ситуации.

Цель такой интерпретации – это показать, что продажа имения не просто юридический акт, а символическая гибель целого мира, подчеркнуть конфликт между прошлым и будущим, где «новое» побеждает, но не приносит никому из героев душевного спокойствия, и вызвать у зрителя чувство горечи и одновременно надежды на то, что из пепла старого может вырасти что-то новое, предвещающее финальные слова Ани о «новом саде».

Предложенный учениками «Режиссерский комментарий» необходимо обсудить с точки зрения того, как данная интерпретация сцены соотносится с авторской позицией А. П. Чехова, насколько «постановщикам» удалось раскрыть авторский замысел. Такое задание помогает обучающимся глубже понять структуру пьесы, развить навыки анализа и творческого мышления, а также осознать многогранность чеховского текста. Оценивать его выполнение необходимо с точки зрения способности учеников выявлять соответствие или расхождение между текстом пьесы и предложенной интерпретацией, умения аргументировать собственные «режиссерские» решения, владения терминологией театрального искусства и самостоятельности в создании «Режиссерского комментария».

В качестве итогового творческого задания, помимо традиционного сочинения, можно предложить наиболее заинтересованным ученикам сопоставить классическую постановку изучаемой пьесы и современную экспериментальную версию. В случае чеховского «Вишневого сада» это может быть, например, сравнение постановки Малого театра (режиссер И. Ильинский, 1983) и спектакля, поставленного в 2003 году режиссером Э. Някрошюсом в Культурном центре СТД на Страстном бульваре. Цель такого творческого задания - через сравнение двух принципиально разных сценических прочтений проследить, как режиссёрский взгляд меняет акценты в пьесе А. П. Чехова; выявить ключевые различия в сценографии, мизансценах и актёрской игре; проанализировать, как каждая постановка трактует центральные образы и мотивы пьесы (сад, дом, время, поколение); понять, какие смыслы усиливаются или переосмысливаются в каждой версии; сформулировать собственный вывод о том, какая интерпретация ближе к духу первоисточника.

Выбор в качестве объектов сравнения именно этих двух сценических версий «Вишневого сада» продиктован тем, что в постановке Малого театра господствует традиционная реалистическая школа с ее верностью авторскому тексту, психологической достоверностью, исторической точностью деталей, воссозданием в сценографическом решении усадебного быта конца XIX века, а также с основным акцентом на лиричности, ностальгии, «уходящей красоте» дворянского мира. В постановке Э. Някрошюса ученикам предстоит познакомиться с постмодернистской, метафорической режиссурой, где сценическое пространство условно, символично, порой абсурдно, при этом акцент сделан на трагической необратимости времени, отчуждении, «конце эпохи» как глобальной катастрофе. Тему времени и тесно связанный с этой темой мотив исчезающей красоты исследователи творчества А. П. Чехова определяют как одну из ведущих тем его драматургии. Герои А. П. Чехова, по мнению Б. И. Зингермана, временем своей жизни не ограничены, напротив, они открыты вечности. Действие чеховских пьес сконцентрировано в настоящем, но размыто «со стороны прошлого и будущего» [5; с. 37], которые оказывают вполне ощутимое воздействие на персонажей. Говоря о хронотопической структуре чеховских драм, Г. И. Тамарли отмечает, что А. П. Чехов отказывается от изображения общего, конкретно-исторического времени и заменяет его субъективным, но при этом ему важно указать на время действия в его конкретно-бытовом понимании, поскольку таким образом, наблюдая за временами года и суточным циклом, чеховские герои

«втягиваются в бесконечный круговорот бытия, приобщаются к вечности». [11; с. 205]

Поскольку выполнение сопоставительного задания может быть трудным даже для подготовленных учеников, на первом этапе целесообразно предложить школьникам самостоятельно или под руководством учителя заполнить сопоставительную таблицу 2:

Таблица 2

Критерий	Малый театр (1983)	Культурный центр СТД (2003)
Сценография	Детально проработанный интерьер усадьбы, цветущий сад за окнами.	Почти пустое пространство и редкие символические объекты (обломки колонн, веревки, маятник и др.).
Свет	Теплый, «домашний» свет; сумерки, вызывающие мягкую грусть.	Резкие световые контрасты: то полная тьма, то слепящий луч; холодные тона.
Звук	Природные шумы усадьбы (пение птиц, шелест листьев), звук рояля.	Звуковые диссонансы: тишина и внезапные взрывы звука.
Мизансцены	Естественные, бытовые: герои сидят в креслах, ходят по комнатам, смотрят в окна.	Геометрически выстроенные, четкие, почти ритуальные: персонажи часто замирают или движутся как марионетки.
Образ Раневской	Лиричная, хрупкая, трогательно-безвольная.	Порывистая, нервная, иногда гротескная.
Образ Лопахина	Деловой, но не лишенный сочувствия; успех для него – личный шаг вперед, а не победа над бывшими владельцами сада.	Холодный прагматик, его триумф – это знак конца мира, а не начало нового этапа.
Символика вишневого сада	Красота, память, детство, его утрата – личная драма для бывших владельцев.	Символ ушедшего времени, его утрата – гибель целой эпохи.
Финал	Тихое прощание, звук топора за сценой, запертый Фирс.	Хаотичное движение, резкие звуки, разрушение декораций, Фирс исчезает в пустоте.

Далее вместе с учениками необходимо выделить несколько ключевых сцен из видеoverсий спектаклей для сопоставления, а не оценивать сразу постановки в целом, так учащимся будет легче отработать аналитические навыки, необходимые для продуктивного сравнения столь разных версий «Вишневого сада»: например, приезд Раневской (первое действие), сообщение о продаже сада (третье действие), финал с забытым в замоченном доме Фирсом (четвертое действие). Ученикам предлагается описать, как выбранные сцены сыграны в каждой из постановок (3-4 предложения), выделить два-три режиссёрских приёма (свет, звук, мизансцены), которые раскрывают смысл сцены, и сделать вывод (4-5 предложений) о том, какая версия им кажется убедительнее и по каким причинам, а какая постановка ближе к авторскому замыслу А. П. Чехова.

Учитывая сложность предложенного задания, в его оценке следует учитывать глубину и аргументированность сравнения (насколько учтены не только внешние детали, но понятия смысловые акценты), а также обоснованность и четкость формулировки собственной позиции ученика по поводу того, какая постановка показалась убедительнее.

Интеграция театральных интерпретаций в процесс изучения драмы на уроках литературы в старших классах имеет определенные преимущества, среди которых можно выделить повышение мотивации к изучению драматургии, поскольку театральные интерпретации делают тексты классических пьес современными и «живыми». Кроме того, сопоставление различных сценических версий одной пьесы требует и аналитических усилий, и одновременно дает возможность сопереживать героям, эмоционально откликаться на актерское исполнение. Однако представленный подход связан с возможными трудностями: в первую очередь, это ограниченность времени на изучение драматических произведений. Безусловно, на уроках невозможно посмотреть видеoverсию той или иной театральной

постановки полностью, неизбежно учителю приходится ограничиваться отдельными эпизодами. Необходимо также учитывать разный уровень зрительской культуры обучающихся, поэтапно вводить в обсуждение и анализ драматургических произведений театральную терминологию, опираться на рецензии профессиональных театральных критиков и историко-культурный контекст создания пьесы и ее сценических воплощений.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что систематическое использование на уроках литературы приемов, связанных с интеграцией театральных интерпретаций в изучение драмы позволяет преодолеть разрыв между «книжной» и «живой» пьесой, развивать у старшеклассников многомерное восприятие художественного текста, а также формировать компетентного читателя-зрителя, способного к рефлексивному анализу, основанному на расширении междисциплинарных связей.

Литература

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования различных лет. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
2. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методические очерки о методике. Тула : Автограф, 2000. 224 с.
3. Звагельская И. Б. Изучение драматических произведений в литературе национальной школы: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1986. 174 с.
4. Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 176 с.
5. Зингерман Б. И. Время в пьесах Чехова // Зингерман Б. И. Театр Чехова и его мировое значение. М., 1988. С. 5-62.
6. Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб., 2000. 704 с.
7. Маранцман В. Г. Интеграция художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. - № 8. С. 91-99.
8. Подовинникова Л. Я. Активизация восприятия драматического произведения учащимися 9-10 классов: (На материале русской классики): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1987. 200 с.
9. Роговер Е.С. Проблемы изучения драматических произведений в школе (в историко-методическом освещении): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Л., 1969. 320 с.
10. Смелькова З. С. Литература как вид искусства. Книга для учителя и учащихся. М.: Флинта, Наука, 1998. 280 с.
11. Тамарли Г. И. Поэтика драматургии А. П. Чехова (от склада души к типу творчества): Монография. Таганрог, 2012. 236 с.
12. Тимашков А. Ю. К истории понятия интермедийности в зарубежной науке // Фундаментальные проблемы культурологии: В 4 т. Т. 3: Культурная динамика. СПб., 2008. С. 112-119.
13. Тюркин Б. В. Методика школьного изучения драматического произведения в аспекте жанра: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Самара, 2005. 215 с.
14. Хализов В. Е. Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование). М.: Изд-во МГУ, 1986. 260 с.
15. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти т.т. Т. 13. М.: Наука, 1986. 526 с.

Integrating Theatrical Interpretations into Advanced Drama Study in Senior Literature Classes

Kanunnikova I.A., Kokhanova V.A.

Moscow City University

This article examines the problem of studying dramatic works in advanced literature classes in senior grades from the perspective of integrating theatrical interpretations into the educational process. The proposed approach is based on an interdisciplinary approach that combines literary and theater studies methods of analyzing dramatic texts. This paper presents a system of methodological approaches for working with drama at various stages of literary study: from pre-text familiarization to in-depth analysis. Particular attention is paid to the practical aspects of integrating theatrical interpretation into the educational process. The authors demonstrate the effectiveness of the proposed methods using the example of working with A.P. Chekhov's play "The Cherry Orchard," offering specific assignments and methodological developments. The study demonstrates that the integration of theatrical interpretations contributes to a deeper understanding of the literary text, the development of students' interpretive skills, and the formation of audience culture.

Keywords: theatrical interpretations; literature teaching methods; dramatic work; interdisciplinary approach; text analysis; stage production; school lesson; methodological approaches; audience culture; interpretive skills.

References

1. Bakhtin M. M. Questions of Literature and Aesthetics: Research of Various Years. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1975. 504 p.
2. Gukovsky G. A. Studying Literary Works at School: Methodological Essays on Methodology. Tula: Avtograf, 2000. 224 p.
3. Zvagelskaya I. B. Studying Dramatic Works in National School Literature: Dissertation. Moscow, 1986. 174 p.
4. Zepalova T. S. Literature Lessons and Theatre: A Handbook for Teachers. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 176 p.
5. Zingerman B. I. Time in Chekhov's Plays // Zingerman B. I. Chekhov's Theatre and Its Global Significance. Moscow, 1988. Pp. 5-62.
6. Lotman Y. M. About Art. St. Petersburg: Iskusstvo-SPb, 2000. 704 p.
7. Marantsman V. G. Integration of Literary Works as a Technology of Communication with Art // Literature at School. 1998. No. 8. Pp. 91-99.
8. Podovinnikova L. Y. Activating Students' Perception of Dramatic Works in Grades 9-10: Based on Russian Classics. Moscow, 1987. 200 p.
9. Rogover E. S. Problems of Studying Dramatic Works at School (Historical and Methodological Perspective). Leningrad, 1969. 320 p.
10. Smelkova Z. S. Literature as a Form of Art: A Book for Teachers and Students. Moscow: Flinta, Nauka, 1998. 280 p.
11. Tamarli G. I. Poetics of A. P. Chekhov's Drama (from the Structure of Soul to the Type of Creativity). Taganrog, 2012. 236 p.
12. Timashkov A. Y. On the History of the Concept of Intermediality in Foreign Science // Fundamental Problems of Cultural Studies: In 4 Volumes. Vol. 3: Cultural Dynamics. St. Petersburg, 2008. Pp. 112-119.
13. Tyurkin B. V. Methodology of School Study of Dramatic Works in Terms of Genre. Samara, 2005. 215 p.
14. Khalizev V. E. Drama as a Literary Genre (Poetics, Genesis, Functioning). Moscow: MSU Publishing House, 1986. 260 p.
15. Chekhov A. P. Complete Works and Letters in 30 Volumes. Vol. 13. Moscow: Nauka, 1986. 526 p.

Теоретические основы воспитания патриотических чувств у старших дошкольников: междисциплинарный анализ

Лашенова Ирина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования, ФГБОУ ВО «ЛГПУ», irinamir22@list.ru

Статья посвящена междисциплинарному анализу теоретических основ воспитания патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Автор рассматривает философские, психологические и социологические подходы к пониманию патриотизма, его генезиса и механизмов формирования в дошкольном детстве.

В философском разделе прослеживается эволюция идеи патриотизма от античных концепций гражданственности до современных коммунистических взглядов, подчеркивающих роль «включения в традицию» через культуру. Психологический анализ опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева и концепции возрастного развития, выделяя эмоциональность, конкретность и опосредованную взрослым деятельность как ключевые условия формирования чувств. Социологическая перспектива (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, П. Бурдьё) раскрывает патриотическое воспитание как процесс социализации, усвоения культурных кодов и норм через институты семьи и образования.

В статье также проводится углубленный концептуальный анализ самих понятий «чувства» и «патриотические чувства» в контексте старшего дошкольного возраста. На основе классических и современных исследований автор выделяет особенности эмоциональной сферы детей 5–7 лет: возрастающую осознанность, социальную опосредованность, развитие эмпатии и обобщенности чувств.

Сопоставляя традиционный и современный научный дискурс, автор приходит к синтетическому определению понятия «патриотические чувства» дошкольника как комплекса устойчивых положительных эмоциональных отношений, вырастающих из личного опыта и направленных на семью, «малую родину», культуру и страну. Ключевыми принципами их воспитания признаются эмоциональное проживание, деятельностный подход, движение «от близкого к далекому», диалог культур и партнерство с семьей.

Теоретический фундамент, представленный в статье, интегрирует ценностные, возрастные и социализационные закономерности, целью которых является не идеологизация, а естественное формирование у ребенка чувства принадлежности, защищенности и гордости за свой культурный мир как основы будущего гражданского сознания.

Ключевые слова: старшие дошкольники, чувства, патриотические чувства, воспитание патриотических чувств, патриотическое воспитание.

Введение. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) – это сложный, многогранный процесс, имеющий глубокие теоретические корни в философии, психологии, социологии и педагогике. Рассмотрим ключевые идеи и подходы ученых из этих областей.

Литературный обзор. Философия закладывает фундамент понимания патриотизма как нравственной и социальной ценности. Платон, Аристотель рассматривали воспитание гражданина как основу благополучия полиса (города – государства). Патриотизм отождествлялся с гражданственностью – готовностью служить общему благу, подчинять личные интересы общественным. Для дошкольного возраста это транслируется через идею первичной принадлежности к семье и малой общине.

Ж.-Ж. Руссо подчеркивал важность «естественного» воспитания чувств, в том числе и любви к ближним, которая позже проецируется на любовь к отечеству [31].

Русские философские мыслители (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.С. Соловьев) рассматривали вопрос патриотизма в своих трудах. И.А. Ильин в работе «Путь духовного обновления» рассматривал патриотизм как «любовь духовную» – не слепую, а осознанную, основанную на переживании духовного и культурного богатства своей страны [6; 16; 35]. В.С. Соловьев в концепции «всеединства» видел патриотизм как ступень к общечеловеческой солидарности. Ученый считал: любовь к своему должна готовить к уважению чужого [35].

Современная философия (коммунитизм А. Макинтайр, М. Сэндел) подчеркивает, что личность формируется в рамках конкретных сообществ с их историей, традициями и ценностями. Патриотическое воспитание в этом ключе – это «включение в традицию», передача культурного кода через повествования, символы и практики, что абсолютно созвучно восприятию мира дошкольником через сказку, игру и ритуал [23; 45].

Таким образом, философия видит истоки патриотизма в привязанности к «малой родине», которая позже абстрагируется до понятия «страна». Это процесс от конкретного к абстрактному, от эмоционального переживания – к осознанному отношению.

Психология объясняет, как патриотические чувства формируются в соответствии с возрастными возможностями ребенка. Ключевая концепция культурно-историческая теория Л.С. Выготского заключается в интериоризации (присвоении) культурных ценностей через общение со взрослым: взрослый (воспитатель, родитель), эмоционально рассказывая о героях, истории, природе, передает ребенку ценностное отношение, которое тот постепенно делает своим [12].

А.Н. Леонтьев (теория деятельности) отмечает: чувства формируются в деятельности. Патриотические чувства у дошкольника рождаются не из лекций, а из значимой деятельности: изготовление подарка для ветерана, посадка дерева, участие в праздничном утреннике, рисование родного города [22].

В своих исследованиях А.В. Запорожец, Л.И. Божович отмечают, что старший дошкольный возраст – это период интенсивного развития социальных эмоций и нравственных чувств (гордость, стыд, восхищение). Это сензитивный период для воспитания первых патриотических чувств: гордости за победу деда, восхищения красотой родного края [15].

Л.И. Божович указывала на формирование у старшего дошкольника «внутренней позиции» – системы потребностей и стремлений, связанных с новым, социально значимым статусом. Чувство принадлежности к группе (семье, детсаду, народу) становится важной потребностью [7].

Э. Эрикссон выяснил, что на стадии «инициатива – чувство вины» (3–6 лет) и «трудолюбие – неполноценность» (6–12 лет)

закладываются основы социальной идентичности. У ребенка формируется представление: «Я – часть своей семьи, своего детского сада, своего города» [43].

Исследования психологов доказывают: патриотизм у дошкольника – это, прежде всего, положительно окрашенное эмоциональное отношение к близкому окружению, опосредованное деятельностью и общением со значимыми взрослыми.

Социология рассматривает патриотическое воспитание как процесс интеграции индивида в общество, усвоения им норм, ценностей и моделей поведения. Э. Дюркгейм ввел понятие «коллективных представлений» – общих идей, верований, чувств, которые скрепляют общество. Воспитание патриотизма – это передача таких коллективных представлений (о героях, символах, истории) подрастающему поколению через институты социализации (семья, детский сад) [14].

Т. Парсонс рассматривал социализацию как механизм поддержания стабильности общества. Патриотизм выполняет интегративную и ценностно-ориентационную функции, способствуя сплочению и лояльности. Для дошкольника это означает усвоение простейших социальных ролей («я – россиянин») и связанных с ними ожиданий (уважать флаг, помнить о традициях, праздниках) [30].

Дж.Г. Мид утверждает: наша идентичность формируется через взаимодействие с другими и усвоение их точек зрения («обобщенного другого»). Ребенок учится смотреть на себя глазами своей семьи, своей культурной группы. Патриотические чувства возникают как результат такого «зеркального» отражения: «Мои близкие гордятся своей страной — значит, и я могу этим гордиться» [24].

П. Бурдьё подтверждает, что ребенок с детства инкорпорирует (впитывает телесно и ментально) культурные коды, язык, манеры, вкусы, которые и формируют его связь с определенным социальным миром. Знакомство с родным фольклором, музыкой, кухней – это и есть накопление «символического капитала» своей культуры [9].

Таким образом, исследования социологов доказывают тот факт, что дошкольная образовательная организация (далее – ДОО) как агент первичной социализации транслирует ребенку базовые культурные образцы и нормы, закладывая основу гражданской идентичности через ритуалы, язык и символику.

Таким образом, теоретические основы сходятся в следующем понимании воспитания патриотизма у старших дошкольников:

1. Конкретность и эмоциональность: объект любви для дошкольника должен быть чувственно воспринимаем: семья, дом, двор, детский сад, родная улица, природа края, конкретные люди (родители, ветераны района).

2. Деятельностный подход: чувства формируются через значимую для ребенка деятельность: проектную, игровую (сюжетно-ролевые игры «Путешествие по городу»), творческую, трудовую.

3. Культурная опосредованность: средствами воспитания выступают элементы национальной и местной культуры: сказки, песни, поговорки, народные игрушки, праздники (Масленица, День Победы в местном контексте), архитектура.

4. Роль взрослого как посредника культуры: взрослый не навязывает абстрактные идеи, а с любовью и уважением открывает ребенку ценность его ближайшего мира, становясь проводником в культуру.

5. От «малой родины» к «большой»: педагогическая стратегия должна следовать принципу концентризма: расширение от центра (Я – Семья) к периферии (Родной город/село – Страна – ее символика – понятие о многонациональном народе).

Таким образом, теоретический фундамент патриотического воспитания старших дошкольников представляет собой интеграцию философских (ценностных), психологических (возрастных) и социологических (социализационных) закономерностей. Его цель – не ранняя идеологизация, а естественное

выращивание у ребенка чувства принадлежности, защищенности и гордости за тот культурный мир, в котором он растет, что является основой для формирования зрелого гражданского сознания в будущем.

Проанализируем ключевые понятия «чувства, «патриотические чувства» в контексте развития и воспитания ребенка старшего дошкольного возраста, опираясь на психологические и педагогические особенности этого периода.

В психологии чувства – это устойчивые, сложные, осознанные эмоциональные переживания человека, связанные с его отношением к миру, к другим людям, к самому себе и имеющие ярко выраженный предметный характер. Они в отличие от ситуативных эмоций (радость от подарка, испуг от громкого звука) более продолжительны и глубоки.

Понятие «чувства» в контексте старшего дошкольного возраста занимает центральное место в психолого-педагогических исследованиях, поскольку данный период характеризуется качественной трансформацией эмоционально-волевой сферы. Чувства рассматриваются как сложные, устойчивые эмоциональные отношения, формирующие личностные смыслы ребенка и определяющие его взаимодействие с миром. Анализ трудов классиков и современных ученых позволяет выявить эволюцию взглядов на природу, структуру и развитие чувств в этом возрасте.

Л.С. Выготский заложил ключевые принципы понимания развития чувств. Он рассматривал их в рамках культурно-исторической теории, утверждая, что высшие чувства (нравственные, эстетические, интеллектуальные) являются продуктом социокультурного развития, опосредованного знаками и смыслами. У дошкольника, по Л.С. Выготскому, происходит «интеллектуализация аффекта» – эмоции становятся более осознанными и управляемыми, и «аффективация интеллекта» – познавательные процессы насыщаются эмоциональным отношением. Ведущая роль в этом принадлежит речи и игре [12].

А.Н. Леонтьев углубил понимание чувств как отражения отношения субъекта к миру, которое возникает при пересечении его потребностей с объективной реальностью. Для дошкольника мир значимых отношений расширяется за пределы семьи, что порождает новые чувства: чувство долга, дружбы, любви к Родине, зависти, ревности. А.Н. Леонтьев подчеркивал роль ведущей деятельности (сюжетно-ролевой игры) как пространства для переживания и осмысления этих отношений [22].

А.В. Запорожец сформулировал принцип единства аффекта и интеллекта. Его исследования показали, что эмоции являются не просто фоном, а смыслообразующим механизмом деятельности ребенка. Чувства выполняют предвосхищающую и оценочную функцию, направляя поведение и познание. Исследователь ввел ключевое для дошкольной педагогики понятие «эмоциональных эталонов» – культурно заданных образцов эмоционального отношения к явлениям мира, усваиваемых через искусство, сказки, общение со взрослым [15].

Д.Б. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, доказал, что в сюжетно-ролевой игре дошкольник проживает и усваивает систему человеческих отношений и социальных смыслов, что является основой для формирования высших чувств. Игра – школа социальных чувств (сопереживания, справедливости, ответственности) [42].

На основе классических трудов современные исследователи (В.В. Абраменкова, А.Д. Кошелева, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева и др.) выделяют следующие особенности чувств у детей 5–7 лет:

1. Усложнение и обогащение содержания: появляются социальные и нравственные чувства (чувство дружбы, долга, стыда, гордости, справедливости, патриотизма, зависти), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение) и эстетические (чувство прекрасного, комического, трагического).

2. Возрастающая осознанность и произвольность: ребенок начинает понимать причины своих чувств, может скрывать

или демонстрировать их в соответствии с ситуацией, способен к элементарной рефлексии («я обиделся, потому что...»). Однако полная произвольность еще недостижима, чувства часто бурны и непосредственны.

3. Становление иерархии и обобщенности: чувства начинают выстраиваться в систему, где одни (например, привязанность к другу) могут преобладать над другими (желанием завладеть игрушкой). Формируются обобщенные чувства (чувство любви к матери вообще, а не только в конкретной ситуации).

4. Развитие эмпатии: способность к сопереживанию, сочувствию и пониманию эмоций другого переходит от простого эмоционального заражения к более сложным формам – содействию и помощи [1; 21; 34; 37].

5. Роль самооценки: интенсивно развивается чувство самоуважения, достоинства и компетентности. Критика или неудача могут вызвать глубокие переживания. Формируется «внутренняя позиция» (Л.И. Божович) как система социальных и личностных отношений, окрашенных чувствами [7].

Современные ученые рассматривают «чувства» в социокультурном контексте и с использованием цифровой среды. Современные ученые (М.В. Бычкова, Е.О. Смирнова и др.) исследуют, как изменения в социальной среде (информатизация, изменение моделей общения) влияют на глубину и качество чувств. Отмечаются риски обеднения эмоционального опыта при чрезмерном увлечении гаджетами и, одновременно, новые возможности для развития эмпатии через качественный медиа-контент [11; 34].

Концепция эмоционального интеллекта, адаптированная для дошкольного возраста (работы И.Н. Андреевой, М.А. Нгуен), стала практико-ориентированным развитием идей классиков. Акцент делается на развитии у ребенка способности: распознавать и называть свои чувства и чувства других; управлять своими эмоциональными состояниями; использовать эмоции для решения задач (мотивация, эмпатия) [1; 28].

Исследования с опорой на данные нейронауки (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович и др.) подтверждают, что старший дошкольный возраст – период активного созревания лимбической системы и префронтальной коры, что создает нейрофизиологическую базу для регуляции эмоций и усвоения социальных норм чувств [5; 32].

Представители современной дошкольной педагогики Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, О.А. Скоролупова и др., рассматривают развитие чувств не через дидактику, а через проживание значимых событий, совместную деятельность и диалог. Создание образовательных ситуаций, провоцирующих эмпатию, удивление, эстетическое переживание, становится ведущей методикой [20; 25; 33].

Исследователи выделяют следующие особенности чувств в старшем дошкольном возрасте:

1. Интеллектуализация и осознанность: чувства становятся более осмысленными. Ребенок не просто радуется, а гордится тем, что сам построил сложную башню; не просто боится, а стыдится своего проступка. Возникает способность называть, объяснять свои переживания.

2. Социальная опосредованность: источником чувств все чаще становятся социальные отношения, оценки окружающих, нормы и правила. Формируются нравственные чувства (долга, справедливости, товарищества, сочувствия) и интеллектуальные чувства (любопытство, удивление, сомнение).

3. Произвольность и регулируемость: ребенок учится управлять выражением чувств («мальчики не плачут»), сдерживать или, наоборот, демонстрировать их в соответствии с ситуацией. Однако эта способность еще очень неустойчива.

4. Обобщенность: чувства начинают распространяться не на один объект, а на класс явлений. Например, чувство любви к конкретной собаке перерастает в любовь к животным вообще; симпатия к другу — в чувство дружбы как ценность.

5. Доминирование положительных эмоций: для здорового развития дошкольника характерна общая положительная эмоциональная направленность. Это фундамент для формирования позитивного отношения к миру, в том числе и к своей Родине [20; 25; 33].

Чувства старшего дошкольника – это уже не просто аффективные реакции, а становящиеся устойчивые отношения к различным сторонам действительности, которые носят избирательный, ценностно-окрашенный характер и формируются под влиянием окружающих взрослых и сверстников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что понятие «чувства» применительно к старшему дошкольнику эволюционировало от понимания их как ситуативных эмоциональных реакций к признанию их как сложных, смыслообразующих, социально обусловленных психических образований.

Классические труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина заложили незыблемый фундамент: чувства развиваются в деятельности (прежде всего, в игре), опосредованы культурой и речью, неразрывно связаны с интеллектом и формируют личностные смыслы.

Современные исследования дополняют эту картину, акцентируя на:

1. Необходимость целенаправленного развития эмоционального интеллекта.

2. Важность учета новых социокультурных условий.

3. Прагматику педагогических технологий, направленных на обогащение эмоционального опыта через со-бытийность и диалог.

Таким образом, чувства старшего дошкольника являются центральным психологическим новообразованием возраста, определяющим успешность его социализации, морального развития и готовности к школе. Их воспитание должно строиться не на морализаторстве, а на создании условий для проживания и осмысления богатых, глубоких эмоциональных отношений с миром и другими людьми.

Проведем анализ понятия «патриотические чувства» у детей старшего дошкольного возраста: традиционный и современный научный дискурс.

В классических трудах отечественных ученых патриотические чувства рассматриваются как сложные социальные чувства, формирующиеся на основе эмоционального опыта и нравственного развития ребенка.

А.В. Запорожец считал, что патриотические чувства не являются врожденными. Они зарождаются через эмоциональное проживание значимых образов и событий (красота родной природы, подвиги героев, семейные традиции), которые позже обогащаются пониманием их смысла. Для дошкольника главное – эмоциональный отклик, который становится основой для будущего осознанного чувства [15].

Л.С. Выготский замечает, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка возникает «логика чувств». Многочисленные эмоциональные впечатления от рассказов о Родине, праздников, прогулок по городу обобщаются в устойчивое чувство привязанности к своему дому, улице, стране. Это чувство еще ситуативно, но уже имеет личностный смысл [12].

Материалы и методы. С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко считают, что в традиционной педагогике патриотические чувства у дошкольников структурируются как система взаимосвязанных компонентов:

— эмоционально-чувственный (ядро): любовь, гордость, восхищение, чувство безопасности и принадлежности;

— когнитивный (основа): представления о семье, доме, родном городе, символах государства, народных традициях;

— поведенческий (выражение): стремление сохранять красоту родного места, участвовать в праздниках, уважительно относиться к символам, проявлять заботу о близких [18; 19].

Патриотические чувства в традиционном смысле понимались как высшие социальные чувства, формирующиеся поэтапно: от эмоциональной привязанности к «ближнему кругу» (семья, дом) → к «широкому кругу» (город, страна, народ) через интеграцию эмоционального опыта, нравственных представлений и социально одобряемых действий в ведущей деятельности – игре.

Современные исследователи, сохраняя преемственность, расширяют и уточняют понятие, учитывая новые социокультурные реалии.

Ключевые акценты и нововведения:

- Смещение от «знания» к «ценностно-смысловому» и «деятельностному» подходу. Современная педагогика (работы Т.И. Алиевой, З.А. Гриценко, О.Л. Князевой и др.) подчеркивает, что суть не в запоминании фактов, а в формировании личностного отношения. Патриотические чувства – это внутренняя позиция ребенка, проявляющаяся в инициативах, вопросах, желании участвовать в общих делах (экологических акциях, помощи ветеранам, создании музея) [2; 13; 17].

- Акцент на поликультурном контексте и толерантности. Ученые (Н.Ф. Виноградова, Э.К. Суслова и др.) доказывают, что в многонациональном обществе патриотические чувства должны формироваться параллельно с воспитанием уважения к культурам других народов. Любовь к своей Родине не противопоставляется, а сочетается с интересом и принятием разнообразия, что препятствует ксенофобии [36].

Современные исследования (М.Д. Маханева, Л.Е. Никитина, А.Н. Ощепкова и др.) критикуют излишнюю милитаризацию содержания. Акцент смещается на:

- Культурный код: язык, сказки, музыка, промыслы, кухня.
- Природное и архитектурное наследие: уникальность родного края.
- Труд и достижения соотечественников (ученых, врачей, художников).
- Историю семьи и «малой родины» как лично значимую историю [26; 29; 41].

В работах Л.В. Коломийченко, Р.М. Чумичевой патриотические чувства рассматриваются как эмоциональная составляющая ранней гражданской идентичности – начального осознания «я – часть своего народа, я – россиянин». Это чувство сопричастности к общему прошлому, настоящему и будущему, выраженное на доступном ребенку уровне [19; 40].

Исследования (С.Л. Новоселовой, О.В. Чугайновой и др.) анализируют влияние виртуальных экскурсий, интерактивных глобусов, качественного анимационного кино на формирование чувства гордости и интереса к своей стране. Подчеркивается важность медиаграмотности и роли взрослого как проводника, который помогает перевести виртуальный опыт в реальные чувства и действия [27; 39].

Результаты. На стыке традиций и современных подходов можно дать следующее синтетическое определение: *патриотические чувства у старшего дошкольника* – это комплекс устойчивых, положительно окрашенных эмоциональных отношений (любви, привязанности, гордости, восхищения, ответственности), вырастающих из личного опыта ребенка и направленных на значимые для него объекты социального мира: семью, дом, «малую родину», родную культуру, народ и страну в целом. Эти чувства носят конкретно-образный характер, проявляются в деятельности (игре, творчестве, труде) и являются эмоциональной основой формирующейся гражданской идентичности.

Критически важные условия их развития (согласно современному дискурсу):

1. Принцип эмоционального проживания: знания должны пропускаться через чувства (удивление, радость, сопереживание).
2. Принцип «от близкого – к далекому»: от любви к семье – к любви к стране.

3. Принцип деятельностного подхода: чувства реализуются и укрепляются в посильных социально значимых действиях.

4. Принцип диалога культур: воспитание любви к своему без неприятия чужого.

5. Партнерство с семьей: семья – основной транслятор эмоционального отношения к Родине.

Эволюция понятия от традиционного к современному показывает сдвиг от патриотизма как системы знаний и долга к патриотизму как системе личностных смыслов и ценностных отношений. Если классики заложили понимание генезиса и структуры этих чувств, то современные ученые актуализируют их содержание, методы формирования и интеграцию в глобализирующийся мир. Сегодня патриотические чувства у дошкольника – это, прежде всего, эмоционально окрашенное осознание своей «укорененности» в родной культуре и сообществе, готовность проявлять к ним интерес, заботу и уважение.

Заключение. Анализ исследований современных российских ученых демонстрирует эволюцию теоретических основ патриотического воспитания старших дошкольников: от декларативно-нормативного к личностно-смысловому, культурологическому и деятельностному подходу. Современная теория рассматривает патриотизм как сложное, многоуровневое чувство, вырастающее из эмоциональной привязанности ребенка к своему ближайшему окружению и транслируемое через культуру, деятельность и диалог. Ключевыми векторами развития являются: усиление эмоционально-ценностного компонента, интеграция принципов толерантности и диалога культур, внедрение проектно-исследовательских методов и укрепление семейно-образовательного партнерства. Эти теоретические положения, основанные на современных научных данных, задают содержательные и методические ориентиры для практики дошкольного образования, отвечая на вызовы времени и способствуя воспитанию гражданина, который любит свою Родину не по обязанности, а по глубокому, осознанному чувству.

Литература

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 416 с.
2. Алиева Т. И. Современные модели развивающего обучения в дошкольном образовании / Т. И. Алиева. – М. : Национальное образование, 2022. – 192 с.
3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
4. Артамонова А. С. Психолого-педагогические условия формирования у старших дошкольников патриотических чувств к родному краю / А. С. Артамонова // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 9 [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2015/09/5868> (дата обращения: 01.01.2026).
5. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Т. В. Ахутина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 18–33.
6. Бердяев Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев. – М.: АСТ, 2004. – 333 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
8. Бояринцева А. В. Воспитателю о воспитании детей 3-5 лет в детском саду и семье : практическое руководство по реализации Программы воспитания. Октябрь. / А. В. Бояринцева, А. А. Буянов, М. В. Конева. – М. : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2024. – 55 с.
9. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые; пер. с фр. – СПб. : Алетей, 2001. – 562 с.

10. Буянов А. А., Лыкова И. А., Майер А. А. Актуализация программы воспитания ДОО : ориентир на традиционные ценности / А. А. Буянов, И. А. Лыкова, А. А. Майер // Современное дошкольное образование. – 2023. – №4(118). – С. 75–88. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-4118-75-8
11. Бычкова М. В. Влияние цифровых технологий на социально-коммуникативное развитие дошкольников / М. В. Бычкова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 5. – С. 63–74.
12. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
13. Гриценко З. А. Приобщение детей к художественной литературе / З. А. Гриценко. – М.: Просвещение, 2020. – 128 с.
14. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
15. Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольников / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2010. – 186 с.
16. Ильин И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин // Собр. соч.: в 10 т. Т. 1. – М.: Русская книга, 1993. – С. 39–260.
17. Князева О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 304 с.
18. Козлова С. А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие / С. А. Козлова. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
19. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2015. – 160 с.
20. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 208 с.
21. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников : учеб. пособие / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева; под ред. О. А. Шаграевой. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
22. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.
23. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали / А. Макинтайр; пер. с англ. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 384 с.
24. Мид Дж. Г. Избранное: Сборник переводов / Дж. Г. Мид; отв. ред. В. Г. Николаев. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.
25. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М.: Гном и Д, 2000. – 96 с.
26. Никонова Л. Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов / Л. Е. Никонова. – Мн.: Нар. асвета, 1991. – 112 с.
27. Новоселова С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
28. Нгуен М. А. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / М. А. Нгуен // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 52. – С. 84–88.
29. Ощепкова А. Н. Особенности патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / А. Н. Ощепкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 37 (484). – С. 118–120. – URL: <https://moluch.ru/archive/484/105919>.
30. Парсонс Т. О социальных системах / Т. Парсонс; пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2002. – 832 с.
31. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – С. 19–592.
32. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие / А. В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
33. Скоролупова О. А. Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Часть 1 / О. А. Скоролупова. – М.: Скрипторий 2003, 2006. – 96 с.
34. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник / Е. О. Смирнова. – М.: Владос, 2008. – 366 с.
35. Соловьев В. С. Оправдание добра. Нравственная философия / В. С. Соловьев // Собр. соч.: в 10 т. Т. 8. – СПб., 1913. – С. 1–516.
36. Суслова Э. К. Некоторые мысли о современном патриотическом воспитании дошкольников / Э. К. Суслова // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 3. – С. 5–14.
37. Урунтаев Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 291 с.
38. Устова А. А., Уджуху И. А. Современные тенденции патриотического воспитания старших дошкольников / А. А. Устова, И. А. Уджуху // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – Майкоп : Издательство МГТУ. – № 17. – 2020. – С. 486–491.
39. Чугайнова О. В. Формирование медиаграмотности у старших дошкольников в условиях цифровизации образования: дис. ... канд. пед. наук / О. В. Чугайнова. – М., 2022. – 218 с.
40. Чумичева Р. М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника / Р. М. Чумичева. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 1995. – 138 с.
41. Шведова Л. В., Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста / Л. В. Шведова. – М.: Детство-Пресс, 2013. – 192 с.
42. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
43. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; пер. с англ. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
44. Яковлева Л. А. Особенности патриотического воспитания старших дошкольников / Л. А. Яковлева, Т. А. Садыков, А. С. Шевчук // Мир детства и образование: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2021. – С. 124–131.
45. Sandel M. J. Liberalism and the Limits of Justice / M. J. Sandel. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 252 p.

Theoretical foundations of patriotic feelings education in older preschoolers: interdisciplinary analysis

Lashchenova I. A.

LSPU

The article is devoted to an interdisciplinary analysis of the theoretical foundations of the education of patriotic feelings in older preschool children (5-7 years old). The author examines philosophical, psychological and sociological approaches to understanding patriotism, its genesis and mechanisms of formation in preschool childhood.

The philosophical section traces the evolution of the idea of patriotism from ancient concepts of citizenship to modern communitarian views that emphasize the role of «inclusion in tradition» through culture. The psychological analysis is based on the cultural and historical theory of L.S. Vygotsky, the activity approach of A.N. Leontiev and the concepts of age development, highlighting emotionality, concreteness and adult-mediated activity as key conditions for the formation of feelings. A sociological perspective (E. Durkheim, T. Parsons, P. Bourdieu) reveals patriotic education as a process of socialization, assimilation of cultural codes and norms through the institutions of family and education.

The article also provides an in-depth conceptual analysis of the very concepts of «feelings» and «patriotic feelings» in the context of senior preschool age. Based on classical and modern research, the author identifies the features of the emotional sphere of children aged 5–7 years: increasing awareness, social mediation, the development of empathy and generalization of feelings.

Comparing traditional and modern scientific discourse, the author comes to a synthetic definition of the concept of «patriotic feelings» of a preschooler as a complex of stable positive emotional relationships that grow out of personal experience and are aimed at family, «small homeland», culture and country. The key principles of their upbringing are recognized as emotional living, an activity-based approach, the movement «from near to far», a dialogue of cultures and partnership with the family. The theoretical foundation presented in the article integrates value, age and socialization patterns, the purpose of which is not ideologization,

but the natural formation of a child's sense of belonging, security and pride in his cultural world as the basis of future civic consciousness.

Keywords: older preschoolers, feelings, patriotic feelings, fostering patriotic feelings, patriotic education.

References

1. Abramenkova V. V. Social Psychology of Childhood: Development of Child Relationships in Children's Subculture / V. V. Abramenkova. - M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2000. - 416 p.
2. Alieva T. I. Modern Models of Developmental Learning in Preschool Education / T. I. Alieva. - M.: National Education, 2022. - 192 p.
3. Andreeva I. N. Emotional Intelligence: A Study of the Phenomenon / I. N. Andreeva // Questions of Psychology. - 2006. - No. 3. - Pp. 78-86.
4. Artamonova A. S. Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Patriotic Feelings for Their Native Land in Older Preschoolers / A. S. Artamonova // Psychology, Sociology and Pedagogy. - 2015. - No. 9 [Electronic resource]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2015/09/5868> (date of access: 01.01.2026).
5. Akhutina T. V. Neuropsychology of Individual Differences in Children as a Basis for Using Neuropsychological Methods in School / T. V. Akhutina // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. - 1997. - No. 4. - P. 18-33.
6. Berdyaev N. A. The Fate of Russia / N. A. Berdyaev. - Moscow: AST, 2004. - 333 p.
7. Bozhovich L. I. Personality and Its Formation in Childhood / L. I. Bozhovich. - St. Petersburg: Piter, 2008. - 400 p.
8. Boyarintseva AV For the educator on the upbringing of children aged 3-5 in kindergarten and family: a practical guide to the implementation of the Education Program. October. / AV Boyarintseva, AA Buyanov, MV Koneva. - M.: FGBNU "Institute for the Study of Childhood, Family and Education", 2024. - 55 p.
9. Bourdieu P. Practical meaning / P. Bourdieu; trans. from French. - St. Petersburg: Aleteya, 2001. - 562 p.
10. Buyanov AA, Lykova IA, Mayer AA Updating the education program of preschool educational institutions: a focus on traditional values / AA Buyanov, IA Lykova, AA Mayer // Modern preschool education. - 2023. - No. 4 (118). - P. 75-88. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-4118-75-8
11. Bychkova M. V. The Impact of Digital Technologies on the Social and Communicative Development of Preschoolers / M. V. Bychkova // Psychological Science and Education. - 2020. - Vol. 25, No. 5. - P. 63-74.
12. Vygotsky L. S. Issues of Child Psychology / L. S. Vygotsky. - St. Petersburg: Soyuz, 1997. - 224 p.
13. Gritsenko Z. A. Introducing Children to Fiction / Z. A. Gritsenko. - Moscow: Prosveshchenie, 2020. - 128 p.
14. Durkheim E. Sociology. Its Subject, Method, Purpose / E. Durkheim; trans. from French. - Moscow: Canon, 1995. - 352 p.
15. Zaporozhets A. V., Elkonin D. B. Psychology of Personality and Activity of Preschoolers / A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin. - Moscow: Prosveshchenie, 2010. - 186 p.
16. Ilyin I. A. The Path of Spiritual Renewal / I. A. Ilyin // Collected Works: in 10 volumes. Vol. 1. - Moscow: Russkaya kniga, 1993. - pp. 39-260.
17. Knyazeva O. L. Introducing Children to the Sources of Russian Folk Culture: Program / O. L. Knyazeva, M. D. Makhaneva. - St. Petersburg: Detstvo-Press, 2015. - 304 p.
18. Kozlova S. A. Moral and Labor Education of Preschoolers: a teaching aid / S. A. Kozlova. - Moscow: Academy, 2002. - 192 p.
19. Kolomiychenko L. V. Concept and Program for Social Development of Preschool Children / L. V. Kolomiychenko. - Perm, 2015. - 160 p.
20. Korotkova N. A. Educational Process in Groups of Senior Preschool Children / N. A. Korotkova. - Moscow: Linka-Press, 2007. - 208 p.
21. Kosheleva A. D. Emotional Development of Preschoolers: a teaching aid. manual / A. D. Kosheleva, V. I. Pereguda, O. A. Shagraeva; edited by O. A. Shagraeva. - Moscow: Academy, 2003. - 176 p.
22. Leontiev A. N. Psychological Foundations of Child Development and Learning / edited by D. A. Leontiev, A. A. Leontiev. - Moscow: Smysl, 2009. - 423 p.
23. MacIntyre A. After Virtue: Studies in Moral Theory / A. MacIntyre; trans. from English. - Moscow: Akademicheskyy Proekt; Yekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. - 384 p.
24. Mead J.G. Selected Works: A Collection of Translations / J.G. Mead; ed. V. G. Nikolaev. - M.: INION RAS, 2009. - 290 p.
25. Mikhailenko N. Ya. Organization of Story-Based Play in Kindergarten: A Handbook for Educators / N. Ya. Mikhailenko, N. A. Korotkova. - M.: Gnome i D, 2000. - 96 p.
26. Nikonova L. E. Patriotic Education of Senior Preschool Children: A Handbook for Educators / L. E. Nikonova. - Mn.: Nar. Asveta, 1991. - 112 p.
27. Novoselova S. L. The Computer World of a Preschooler / S. L. Novoselova, G. P. Petku. - M.: Novaya Shkola, 1997. - 128 p.
28. Nguyen M. A. Development of emotional intelligence in senior preschool children / M. A. Nguyen // Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. - 2016. - No. 52. - Pp. 84-88.
29. Oshchepkova A. N. Features of patriotic education of senior preschool children / A. N. Oshchepkova. - Text: direct // Young scientist. - 2023. - No. 37 (484). - Pp. 118-120. - URL: <https://moluch.ru/archive/484/105919>.
30. Parsons T. On social systems / T. Parsons; trans. from English. - M.: Akademicheskyy Proekt, 2002. - 832 p.
31. Russo J.-J. Emile, or On Education / J.-J. Rousseau // Pedagogical Works: in 2 volumes. Vol. 1. - M.: Pedagogy, 1981. - Pp. 19-592.
32. Semenovich A. V. Neuropsychological Diagnostics and Correction in Childhood: Textbook / A. V. Semenovich. - M.: Academy, 2002. - 232 p.
33. Skorolupova O. A. Thematic planning of the educational process in preschool educational institutions. Part 1 / O. A. Skorolupova. - M.: Scriptorium 2003, 2006. - 96 p.
34. Smirnova E. O. Child psychology: textbook / E. O. Smirnova. - M.: Vlados, 2008. - 366 p.
35. Soloviev V. S. Justification of good. Moral philosophy / V. S. Soloviev // Collected works: in 10 volumes. Vol. 8. - St. Petersburg, 1913. - pp. 1-516.
36. Suslova E. K. Some thoughts on the modern patriotic education of preschoolers / E. K. Suslova // Kindergarten from A to Z. - 2003. - No. 3. - Pp. 5-14.
37. Uruntaev G. A. Practical training in child psychology / G. A. Uruntaeva, Yu. A. Afon'kina. - Moscow: Education; Vlados, 1995. - 291 p.
38. Ustova A. A., Udzhukhu I. A. Modern trends in patriotic education of senior preschoolers / A. A. Ustova, I. A. Udzhukhu // Bulletin of the Maikop State Technological University. - Maikop: Publishing House of Moscow State Technical University. - No. 17. - 2020. - Pp. 486-491.
39. Chugainova O. V. Formation of media literacy in senior preschoolers in the context of digitalization of education: dis. ... Cand. of Pedagogical Sciences / O. V. Chugainova. - Moscow, 2022. - 218 p.
40. Chumicheva R. M. Interaction of arts in the formation of the personality of a senior preschooler / R. M. Chumicheva. - Rostov n / D: Publishing house of the Russian State Pedagogical Univ., 1995. - 138 p.
41. Shvedova L. V., Makhaneva, M. D. Moral and patriotic education of senior preschool children / L. V. Shvedova. - Moscow: Detstvo-Press, 2013. - 192 p.
42. Elkonin D. B. Psychology of the game / D. B. Elkonin. - 2nd ed. - Moscow: Vlados, 1999. - 360 p.
43. Erikson, E. Childhood and Society / E. Erikson; trans. from English. - 2nd ed., revised and enlarged. - St. Petersburg: Lenato, AST, University Book Foundation, 1996. - 592 p.
44. Yakovleva, L. A. Features of Patriotic Education of Senior Preschoolers / L. A. Yakovleva, T. A. Sadykov, A. S. Shevchuk // The World of Childhood and Education: Collection of Materials from the XV International Scientific and Practical Conference. - Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov, 2021. - pp. 124-131.
45. Sandel, M. J. Liberalism and the Limits of Justice / M. J. Sandel. - 2nd ed. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. - 252 p.

Коррекция успеваемости учащихся старших классов по математическим дисциплинам с помощью образовательного чат-бота на базе ИИ: эффективность и перспективы

Липатов Владимир Алексеевич

Аспирант Кафедры математики и методики обучения математики, Алтайский государственный педагогический университет, vladimir.lipatov1998@gmail.com

Статья посвящена аналитическому рассмотрению коррекции успеваемости старшеклассников по математическим дисциплинам при внедрении образовательного чат-бота на базе ИИ. Актуальность определяется сочетанием роста учебной нагрузки, повышенной значимости итоговой аттестации и расширения практик цифрового сопровождения самостоятельной подготовки. Новизна связана с системной увязкой механизмов чат-бота (диагностика пробелов, генерация заданий, обратная связь, поддержка метакогнитивного контроля) с критериями педагогической результативности и ограничениями надежности ответов ИИ. В рамках работы описаны функциональные сценарии применения чат-бота в математике, изучены требования к точности математических объяснений и к управлению ошибками генерации. Особое внимание уделено сопоставлению чат-ботов с адаптивными платформами подготовки к экзаменам и с интеллектуальными образовательными системами. Работа ставит перед собой задачу выявить условия эффективности и границы применимости чат-бота в школьной математике. Для ее решения используются анализ научных публикаций, сравнительный разбор подходов и синтез практико-ориентированной модели внедрения. Статья будет полезна педагогам, администраторам школ и разработчикам образовательных решений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-бот, математика, успеваемость, адаптивное обучение, диагностика пробелов, генерация заданий, обратная связь, учебная аналитика, академическая добросовестность.

Введение

Актуальность исследования связана с устойчивым запросом школы на инструменты адресной поддержки старшеклассников по математике при подготовке к контрольным работам и государственной итоговой аттестации. В традиционной модели «учитель — класс» затрудняется оперативная индивидуализация тренировки, а самостоятельная подготовка нередко сводится к репродуктивному решению типовых заданий без точного выявления причин ошибок. Появление диалоговых ИИ-систем с генерацией текста и задач создает условия для переноса части рутинных процедур (подбор упражнений, объяснение шагов решения, проверка рассуждений по шаблону) в цифровой канал, что повышает доступность регулярной практики и расширяет спектр форм обратной связи.

Цель исследования: обосновать эффективность и перспективы применения образовательного чат-бота на базе ИИ для коррекции успеваемости старшеклассников по математическим дисциплинам в аналитическом формате без постановки собственного эксперимента.

Задачи исследования:

1. описать механизмы коррекции успеваемости через чат-бота, соотнеся их с типологией затруднений в школьной математике и с формами учебной поддержки;
2. сопоставить чат-бот как диалоговый инструмент с адаптивными платформами и интеллектуальными образовательными системами по критериям диагностики, персонализации, контроля качества и педагогической управляемости;
3. сформулировать условия результативного внедрения и ограничения применимости, затрагивающие точность математических ответов, риски академической недобросовестности и требования к участию учителя.

Новизна исследования выражена в построении целостной модели «коррекция успеваемости — функциональные модули чат-бота — показатели результативности — ограничения надежности», пригодной для проектирования школьного регламента использования ИИ и для постановки последующих эмпирических проверок.

Материалы и методы

Материальную базу исследования составили русскоязычные публикации 2023–2025 гг., отражающие практики применения ChatGPT и чат-ботов в образовании, проектирование чат-бота для обучения математике старшеклассников, результаты внедрения адаптивных ИИ-платформ при подготовке к ГИА по математике, а также разработки по адаптивным и интеллектуальным образовательным системам: А.Г. Бермус — теоретический обзор преимуществ и рисков применения ChatGPT и аналитические процедуры оценивания педагогических эффектов [1]; Т.Н. Гурева, Л.Ю. Шарабаева — позиционирование чат-бота в структуре электронного курса и логика его интеграции в учебные модули [2]; О.Н. Журавлева — описание устройства адаптивного обучения на основе ИИ и педагогических условий работы с такими решениями [3]; М.В. Кузьменко — данные об информированности и практиках учителей математики в отношении ИИ и их установках [4]; В.О. Новицкий, Е.И. Горбунова — проектные решения по чат-боту для 10–11 классов, нормализация запросов и требования к математической точности ответов [5]; А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова — эмпирические данные опроса студентов о сценариях использования ChatGPT и затруднениях применения [6]; К.А.

Скворчевский — аналитика современных адаптивных и интеллектуальных образовательных систем и их архитектурных принципов [7]; Н.С. Чапкин — обзор возможностей и ограничений ChatGPT для образования и науки [8]; Б.Б. Ярмахов, А.И. Зайцев — результаты исследования эффективности адаптивной платформы подготовки к ГИА по математике на данных цифрового следа [9]. Методическую основу составили анализ публикаций, сопоставление подходов, тематическое группирование результатов, концептуальное моделирование механизма коррекции успеваемости и вывод регламентных условий внедрения.

Результаты

Аналитический синтез источников позволяет описать коррекцию успеваемости как последовательность управляемых действий, где чат-бот выполняет не «объясняющую» функцию в отрыве от учебной цели, а связку процедур:

- а) первичное выявление пробелов по темам и типам задач;
- б) подбор упражнений с дозировкой сложности;
- в) разбор ошибок с фиксацией причин;
- г) повторная проверка и закрепление;
- д) контроль прогресса по наблюдаемым показателям.

В источниках, посвященных внедрению чат-ботов в образовательные траектории, диалоговый формат трактуется как инструмент снижения порога обращения за помощью и ускорения получения обратной связи, при условии педагогической управляемости сценариев [2; 6].

Для математики критична привязка диалога к структуре решения: корректное выделение данных, выбор метода, проверка ограничений, контроль вычислений. Проектирование чат-бота для 10–11 классов связывает результативность с нормализацией пользовательских запросов и с оценкой достоверности выдачи, где достоверность определяется математической точностью и актуальностью выдаваемых сведений [5]. Данный тезис переводит обсуждение эффективности из общего «помогает учиться» в плоскость технически проверяемых требований: валидация формул, устойчивость к неоднозначным формулировкам, предотвращение «правдоподобной ошибки» при генерации.

Сопоставление диалогового чат-бота с адаптивными платформами показывает различие в источниках данных для персонализации. Адаптивные решения опираются на цифровой след (время, попытки, тип ошибки, динамика успеха) и применяют встроенные алгоритмы подстройки траектории. Исследование эффективности адаптивной платформы подготовки к ГИА по математике основано на выборке 4012 учащихся из 19 регионов РФ и использует расчет эффекта по разнице между пробным и итоговым экзаменами; отдельно описано применение коэффициента Каппа Козна при сравнении контрольной и экспериментальной выборок [9]. Фактическая база такого типа указывает на технологически устойчивый путь коррекции успеваемости: регулярная тренировка с фиксацией результата каждой попытки и последующей перестройкой набора заданий.

Чат-бот, в отличие от платформы, чаще стартует с текстового запроса и короткой диагностики в диалоге. При грамотном проектировании чат-бот получает возможность приблизиться к адаптивной логике через накопление микро-данных: журнал тем, типы ошибок, профиль слабых умений, «карта» сформированности процедур (преобразование выражений, решение уравнений, работа с функциями, вероятностные рассуждения). В источниках об адаптивном обучении на основе ИИ подчеркивается композиция взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих индивидуализацию обучения и контроль продвижения [3]. Следовательно, для школьной математики наиболее продуктивна гибридная конструкция: чат-бот работает как интерфейс, а ядро персонализации размещается в модуле аналитики и диагностики, где правила подбора заданий формализованы и проверяемы.

Интеграция чат-бота в учебный процесс требует формализации педагогических рамок: какие типы запросов допускаются, в каком формате фиксируются результаты, как организуется связь с учителем. Позиционирование чат-бота как элемента электронного курса опирается на идею встроенности в модульную структуру: чат-бот сопровождает отдельные темы, поддерживает тренировочные циклы, обеспечивает быстрый доступ к подсказке и к проверке решения, снижая временные потери на поиск материалов [2].

Данные опросного характера по использованию чат-ботов показывают, что пользователи распределяют функции ChatGPT по учебным задачам: подготовка к занятиям, самостоятельная работа, выполнение контрольных заданий, формирование объяснений; одновременно фиксируются трудности и риски неправильной интерпретации ответа [6]. Перенос данного результата в школьную математику задает практический вывод: без регламента «что считать допустимой помощью» чат-бот превращается из средства коррекции в источник имитации учебной деятельности. Поэтому модель внедрения для старших классов требует разграничения сценариев:

- 1) тренировка навыка на типовых задачах;
- 2) разбор собственной ошибки после попытки;
- 3) подготовка объяснения решения в терминах школьной программы;
- 4) консультация по выбору метода с обязательной последующей самостоятельной записью решения.

Литература по школьному математическому образованию фиксирует не только технологические, но и профессиональные ограничения: установка учителя, готовность к цифровой аналитике, принятие ИИ как инструмента поддержки, а не замены педагогической работы. В исследовании об информированности учителей математики о технологиях ИИ приводятся данные о доле информированных респондентов (70%) и о частоте применения ИИ в преподавании (в диапазоне 13–40% по выделенным задачам), что позволяет рассматривать внедрение чат-бота как организационно зависимый процесс, требующий методического сопровождения и единых правил использования [4].

Из данного материала следует практическое следствие для коррекции успеваемости: устойчивый эффект возникает при совпадении трех условий — регулярность работы ученика, прозрачная для учителя фиксация результатов, привязка заданий к диагностированным дефицитам. При отсутствии хотя бы одного условия чат-бот становится «помощником на запрос», что поддерживает текущую деятельность, но не обеспечивает системное закрытие пробелов.

Требование математической корректности выделяется как отдельная линия эффективности. Проект чат-бота для старших классов связывает качество выдачи с процедурой нормализации запросов и с оценением достоверности ответа, где достоверность включает математическую точность [5]. Применительно к школьной математике критерии качества формулируются как набор проверяемых признаков: корректность преобразований, допустимость операций (например, деление на выражение, способное обращаться в ноль), соблюдение области определения, точность терминологии школьного курса, соответствие формату решения, принятому в заданиях ГИА/ЕГЭ.

Систематизация рисков ChatGPT в образовательной среде подчеркивает, что оценивание педагогического эффекта целесообразно проводить через аналитические процедуры выявления сильных и слабых сторон и угроз применения нейросети [1]. Перенос этого подхода на математику позволяет разложить «надежность чат-бота» на измеряемые параметры: доля корректных решений в контрольном банке задач, типология ошибок, устойчивость к перефразированию условия, способность признавать неопределенность и предлагать проверку.

Анализ разработок по адаптивным и интеллектуальным образовательным системам задает направление развития школьного чат-бота: усиление диагностического ядра, автоматиза-

ция подбора индивидуальной траектории и расширение инструментов обратной связи на основе данных учебной активности [7]. В этом поле чат-бот выступает «витриной» сложной системы, а не автономным решателем. Тогда коррекция успеваемости опирается на стабильные циклы «диагностика — тренировка — контроль — перестройка», что совпадает с логикой адаптивных платформ подготовки к ГИА по математике, подтвержденной на крупной выборке обучающихся [9].

Обзор возможностей ChatGPT для образования фиксирует одновременно преимущества (скорость ответа, интерактивность, поддержка обучения) и ограничения (ошибки генерации, зависимость от качества запроса, риски недобросовестного использования) [8]. Для математических дисциплин вывод разворачивается в требование «двухконтурного контроля»: автоматическая проверка формально-математической части (формулы, вычисления, ограничения) и педагогический контроль учебной самостоятельности (вопросы на понимание, обязательная запись решения учеником, обсуждение типичных ошибок на уроке).

Обсуждение

Полученные результаты фиксируют, что коррекция успеваемости по математике через ИИ-чат-бот имеет смысл не в формате «замены объяснения учителя», а как технологически регламентированная поддержка регулярной практики и диагностики. Наиболее перспективна модель, где чат-бот функционирует как диалоговый интерфейс к адаптивному ядру: ученик формулирует запрос привычным языком, получает задание и обратную связь, а система одновременно накапливает данные по ошибкам и перестраивает траекторию.

Отсутствие собственного эксперимента переводит оценку эффективности в плоскость доказательной логики источников: исследования адаптивных платформ показывают результативность систематической работы по цифровому следу, а публикации о чат-ботах указывают на популярность диалогового формата при решении учебных задач и на типовые затруднения применения. Для школьной математики центральным ограничителем выступает надежность математических рассуждений в ответах ИИ. При генерации решения опасность несет не только неверный итог, но и неверная цепочка преобразований, формирующая у ученика ложный алгоритм. Поэтому при внедрении требуется формализованный «профиль безопасности»: запрет на выдачу готового решения без попытки ученика, переключение на режим подсказок, встроенные проверки корректности шагов, маркирование мест неопределенности, рекомендация сверки по формальным правилам школьного курса.

Перспективность чат-бота для коррекции успеваемости усиливается в тех темах, где тип ошибок повторяем, а тренировка требует большого объема однотипных упражнений: преобразования выражений, уравнения и неравенства, функции и графики, элементы вероятности и статистики в школьном формате. Для таких блоков чат-бот дает устойчивый «ритм практики», снимая часть нагрузки по подбору заданий и по первичной обратной связи. При этом на стороне учителя сохраняется функция интерпретации ошибок: отделение вычислительной неточности от концептуального пробела, связывание ошибки с понятием, выбор корректирующего объяснения, контроль переноса умения на новый тип задачи.

Организационные условия внедрения связаны с готовностью учителя к работе с результатами цифровой аналитики и с принятием регламента использования ИИ в школе. Без локальных правил неизбежны конфликты оценивания и размывание границы между помощью и подменой деятельности. Практически оправдана схема, где чат-бот применяется в «тренировочном» режиме и в режиме «разбор ошибки», а контрольные формы остаются вне чат-бота. Внеурочная подготовка получает инструмент ежедневной короткой практики с фиксацией прогресса, а урок — материал для адресного разбора типичных дефицитов.

Заключение

1. Механизм коррекции успеваемости по математике через ИИ-чат-бот описывается как цикл диагностики пробелов, дозированной тренировки, разбора ошибок и повторного контроля, где эффективность связана с регулярностью работы и с фиксацией результатов по темам и типам ошибок.

2. Сопоставление чат-бота с адаптивными платформами и интеллектуальными образовательными системами приводит к выводу о приоритете гибридной модели: чат-бот как интерфейс, персонализация и контроль качества — в диагностико-аналитическом ядре с опорой на цифровой след и формализованные правила подбора заданий.

3. Условия результативного внедрения определяются требованиями к математической корректности выдачи, регламентом академической добросовестности и активным участием учителя в интерпретации ошибок и в управлении траекторией подготовки; ограничения связаны с риском генерации неверных рассуждений и с неравномерной готовностью педагогов к использованию ИИ-инструментов.

Литература

- Бермус А. Г. Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, вып. 8. С. 776–787.
- Гурева Т. Н., Шарабаева Л. Ю. Место чат-бота в структуре электронного курса: шаблон проектирования // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.33766>
- Журавлева О. Н. Система адаптивного обучения на основе искусственного интеллекта: структура и педагогические условия применения // Непрерывное образование. 2024. № 3.
- Кузьменко М. В. Искусственный интеллект в школьном математическом образовании: осведомленность, готовность и использование учителями математики // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30, № 3. С. 125–139. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2025300310>
- Новицкий В. О., Горбунова Е. И. Разработка чат-бота для обучения школьников старших классов по дисциплине «Математика» на основе использования нейросетей // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15, № 7-1. С. 146–159. DOI: 10.25726/u0319-6545-6537-b
- Панфилов А. Н., Панфилова В. М. Использование чат-ботов в процессе освоения образовательной программы // Вестник педагогических наук. 2023. № 5. С. 119–124.
- Скворчевский К. А., Дятлова О. В. Современные адаптивные и интеллектуальные цифровые системы обучения: механизмы и потенциал // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2024. № 3. С. 299–337. DOI: <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19751>
- Чапкин Н. С. Применение ChatGPT в образовании и науке // Альманах «Крым». 2023. Т. 3, № 37. С. 42–46.
- Ярмахов Б. Б., Зайцев А. И. Оценка эффективности использования системы адаптивного обучения при подготовке школьников к экзаменам ГИА по математике // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2024. № 1 (67). С. 124–137. DOI: 10.25688/2072-9014.2024.67.1.12

Adjusting senior students' academic performance in mathematical disciplines using an AI-based educational chatbot: effectiveness and prospects
Lipatov V. A.

Altai State Pedagogical University

This article provides an analytical examination of improving the academic performance of senior high school students in mathematical subjects through the implementation of an AI-based educational chatbot. The relevance of this study is determined by the combination of increasing academic workload, the increased importance of final assessments, and the expansion of digital support for independent study. The novelty lies in the systematic integration of the chatbot's mechanisms (gap diagnostics, task generation, feedback, and metacognitive support) with pedagogical performance criteria and the limitations of AI response reliability. This paper describes the functional scenarios for using a chatbot in mathematics, examining the requirements for the accuracy of mathematical

explanations and for managing generation errors. Particular attention is paid to comparing chatbots with adaptive exam preparation platforms and intelligent educational systems. The paper aims to identify the conditions for the effectiveness and limits of applicability of a chatbot in school mathematics. This is achieved through an analysis of scientific publications, a comparative analysis of approaches, and the synthesis of a practice-oriented implementation model. This article will be useful for teachers, school administrators, and educational solution developers.

Keywords: artificial intelligence, chatbot, mathematics, academic performance, adaptive learning, gap diagnosis, assignment generation, feedback, learning analytics, academic integrity.

References

1. Bermus, A. G. "Advantages and Risks of Using ChatGPT in Higher Education: A Theoretical Review" // *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*. 2024. Vol. 9, Issue 8. pp. 776–787.
2. Gureva, T. N., Sharabaeva, L. Yu. "The Place of a Chatbot in the Structure of an Electronic Course: A Design Pattern" // *Modern Problems of Science and Education*. 2024. No. 6. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.33766>
3. Zhuravleva, O. N. "An Adaptive Learning System Based on Artificial Intelligence: Structure and Pedagogical Conditions of Application" // *Continuous Education*. 2024. No. 3.
4. Kuzmenko, M. V. "Artificial Intelligence in School Mathematics Education: Awareness, Readiness, and Use by Mathematics Teachers" // *Psychological Science and Education*. 2025. Vol. 30, No. 3, pp. 125–139. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2025300310>
5. Novitsky, V. O., Gorbunova, E. I. "Development of a Chatbot for Teaching Senior Schoolchildren Mathematics Using Neural Networks" // *Education Management: Theory and Practice*. 2025. Vol. 15, No. 7-1, pp. 146–159. DOI: 10.25726/u0319-6545-6537-b
6. Panfilov, A. N., Panfilova, V. M. "Use of Chatbots in the Process of Mastering the Educational Program" // *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2023. No. 5, pp. 119–124.
7. Skvorchevsky K. A., Dyatlova O. V. Modern adaptive and intelligent digital learning systems: mechanisms and potential // *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2024. No. 3. pp. 299–337. DOI: <https://doi.org/10.17323/vo-2024-19751>
8. Chapkin N. S. Application of ChatGPT in education and science // *Almanac "Crimea"*. 2023. Vol. 3, No. 37. pp. 42–46.
9. Yarmakhov B. B., Zaitsev A. I. Evaluation of the effectiveness of using an adaptive learning system in preparing schoolchildren for the State Final Attestation (GIA) exams in mathematics // *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education*. 2024. No. 1 (67). pp. 124–137. DOI: 10.25688/2072-9014.2024.67.1.12

Steam-подход при организации проектной деятельности в школьном курсе химии

Макарова Наталья Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра химии и методики преподавания химии, Омский государственный педагогический университет, makar_na@mail.ru

Статья посвящена применению STEAM-подхода при организации проектной деятельности в школьном курсе химии. Актуальность определяется потребностью школьной химии в формах обучения, связывающих предметное содержание с инженерным мышлением, цифровыми инструментами, междисциплинарными связями и практико-ориентированным продуктом. Научная новизна связана с аналитической реконструкцией STEAM-логики как управляемой модели проектного цикла по химии: от постановки проблемы и выбора продукта до экспериментальной и цифровой верификации, публичной защиты и рефлексии. В работе описаны варианты проектных форматов для разных разделов химии, изучены подходы к цифровой поддержке проектов, к проектированию демонстрационного и виртуального эксперимента, к интеграции химии с биологией, физикой, географией, экологией и математикой. Особое внимание уделено механизмам оценивания результатов проекта: критериям продукта, доказательности, безопасности, командной кооперации и качеству представления данных. Цель работы — обосновать модель STEAM-организации проектов по химии без опоры на экспериментальное исследование, на базе сравнительно-аналитического обзора литературы. Материал статьи полезен учителям химии, методистам и разработчикам учебных программ.

Ключевые слова: STEAM, химическое образование, проектная деятельность, междисциплинарная интеграция, школьный проект, химический эксперимент, цифровые ресурсы, виртуальная лаборатория, оценивание проектов, функциональная грамотность.

Введение

Актуальность темы задаётся противоречием между насыщенностью школьной химии понятийным аппаратом и дефицитом учебных форм, где знания переходят в действие: постановку проблемы, проектирование решения, экспериментальную проверку, обработку данных и создание продукта. STEAM-подход задаёт для проектной деятельности технологическую рамку: химия выступает основанием для работы с реальными объектами и ситуациями, а технологический, инженерный, художественный и математический компоненты переводят учебную задачу в продуктивную плоскость и требуют доказательности решения.

Цель исследования: разработка аналитически обоснованной модели организации проектной деятельности по химии в STEAM-логике, ориентированной на учебный продукт и воспроизводимую процедуру оценивания. Задачи:

1. выделить структурные элементы STEAM-проекта по химии и связать их с содержанием школьного курса;
2. описать инструменты цифровой и экспериментальной поддержки проекта (включая видеоопыты, виртуальные лаборатории, онлайн-платформы);
3. сформировать систему критериев оценивания проекта, охватывающую продукт, доказательность, безопасность, командную работу и представление результатов.

Научная новизна: предложена детализированная модель STEAM-проектного цикла по химии, в которой междисциплинарная интеграция трактуется как управляемая последовательность учебных действий, а оценивание выводится из характеристик продукта и доказательной базы решения.

Материалы и методы

В аналитическую базу включены публикации последних пяти лет, отражающие: методические основания STEM/STEAM в химическом образовании, варианты междисциплинарной интеграции, практики школьных проектов, цифровые инструменты, приёмы проектирования эксперимента и подходы к организации исследовательской деятельности школьников. В частности, В.Г. Геря [1] описывает STEAM-форматы для уроков химии и подчёркивает проектные и междисциплинарные решения; С.И. Гильманшина, Г.Д. Каримова, Р.Н. Шакирова [2] рассматривают цифровые ресурсы как элементы образовательной среды подготовки учителей химии и фиксируют ограничения цифрового эксперимента; С.И. Гильманшина, В.А. Миннахметова [3] анализируют условия активизации познавательной деятельности девятиклассников при сочетании проектов, лабораторных работ и цифровых платформ; Н.В. Жукова, Н.П. Чадин, О.А. Ляпина, В.В. Панькина [4] разрабатывают алгоритм построения онлайн-урока химии на базе видеоопытов; С.С. Космодемьянская, А.А. Емельянова [5] обобщают практики STEM/STEAM в методике химического образования и описывают проектно-исследовательскую составляющую; А.А. Николаев [6] систематизирует этапы школьного исследования и разграничивает исследовательскую и проектную логику; А.А. Николаев, А.В. Митрофанова [7] анализируют цифровые инструменты преподавания химии и ограничения внедрения; А.А. Николаев, А.В. Митрофанова [8] раскрывают междисциплинарное обучение химии через интеграцию с биологией, физикой, математикой и экологией; З.М. Ожибаева, Н.Н. Нурмуханбетова [9] описывают STEM-ориентацию уроков химии и приводят тематические зоны, удобные для проектного обучения; Е.Е. Попова, А.В. Попов, А.А. Терновская [10] анализируют цифровые ресурсы в проектной работе по химии и

приводят структуру сопровождения школьного проекта во внеурочной деятельности.

Методы. Применены анализ научных источников, сравнительно-сопоставительный метод, метод структурирования педагогических процедур, логико-методическое моделирование проектного цикла, обобщение методических практик.

Результаты

В публикациях по STEM/STEAM в химическом образовании прослеживается общий методический ход: учебная задача переводится в плоскость продукта, а содержательная линия химии связывается с экспериментом, инженерным конструированием и обработкой данных. В обзоре С.С. Космодемьянской и А.А. Емельяновой акцент делается на соединении теоретической подготовки и проектно-исследовательской работы, где демонстрационный эксперимент, самоанализ занятия и творческие задания поддерживают развитие профессиональных компетенций будущих педагогов [5]. Для школьной практики из данного подхода выводится принцип проектирования проекта «от продукта»: заранее фиксируется ожидаемый результат (модель, прототип, инструкция, аналитический отчёт, цифровой объект), затем подбираются химические понятия и экспериментальные процедуры, обеспечивающие доказательность.

В методической схеме STEAM, представленной В.Г. Герей, подчеркнуты межпредметные проекты как ядро уроков химии: материал перестраивается вокруг ситуаций, требующих одновременного привлечения химии, технологий, инженерных решений, математики и творческого представления результата [1]. В результате для школьного курса химии целесообразно задавать проектный цикл из шести звеньев:

- 1) проблематизация и постановка вопроса;
- 2) формулирование продукта и критериев качества;
- 3) планирование эксперимента и техники безопасности;
- 4) сбор данных с применением цифровых инструментов;
- 5) обработка и интерпретация результатов;
- 6) защита и рефлексия.

Для уроков химии STEAM-цикл уточняется через специфику предмета: доказательность решения строится на эксперименте, измерениях, расчётах и корректной химической интерпретации. Отсюда базовый критерий качества проекта по химии задаётся не визуальной эффектностью продукта, а связью «данные → расчёт/модель → химическое объяснение → вывод». Подобная логика согласуется с тем, что цифровые средства и визуальные форматы выступают инструментами поддержки, а не заменой химической аргументации [2].

Анализ тематик, удобных для STEM-ориентации, указывает на разделы школьной химии, где проектная работа естественно опирается на измерения, модели и расчёты. В обзоре З.М. Ожибаевой и Н.Н. Нурмуханбетовой названы темы, в которых STEM-подход легко связывается с практическими задачами: электролиз, строение атома, кислотно-основные представления, растворимость, скорость реакции, типы реакций, термохимия, стехиометрия [9]. Данный перечень переводится в школьный формат через проектные продукты:

— стехиометрия и растворы – разработка «калькулятора растворов» в таблицах, памятка по приготовлению растворов с проверкой концентрации титрованием;

— скорость реакции – постановка серии опытов с изменением температуры/концентрации, построение графиков и вывод эмпирических зависимостей;

— кислоты и основания – конструирование индикаторной шкалы для бытовых растворов с обоснованием ограничений измерения;

— электрохимия – проект батарейки/гальванического элемента с описанием материалов, уравнений процессов и расчётом напряжения.

Для STEAM-компонента «А» продуктивны форматы, где художественная часть не замещает химическое содержание, а усиливает коммуникацию результата: инфографика эксперимента, дизайн упаковки «эко-средства» с корректным составом

и маркировкой опасности, визуальная карта реакций и превращений. Аналитическая линия в публикации С.С. Космодемьянской и А.А. Емельяновой допускает подобные творческие задания, но связывает их с проектной работой и обязательной предметной проверяемостью [5].

Структурно STEAM-проект по химии требует проектной документации, иначе учебная активность распадается на набор несвязанных действий. В статье Е.Е. Поповой, А.В. Попова и А.А. Терновской подробно описана процедура сопровождения проекта во внеурочной деятельности: стартовая консультация с фиксацией целей и задач, распределение функций, определение источников, подбор методик эксперимента, проведение социологического исследования, анализ состава объектов исследования по данным упаковки и нормативной документации, обработка результатов и публичная защита [10]. На уровне школьной методики из данного описания выделяются три управляемых узла проекта:

- паспорт проекта (проблема, продукт, гипотеза/предположение, план, ресурсы, риски безопасности);
- протокол эксперимента (переменные, серия опытов, единицы измерения, контроль воспроизводимости, журнал наблюдений);
- пакет представления (таблицы, графики, фото/видео, расчёты, выводы, ограничения).

В указанной работе приведены и эмпирические маркеры мотивации и интереса, полученные авторами при организации проекта в 9-х классах: фиксируется изменение интереса к предмету и расширение освоенных цифровых источников, а также рост числа учащихся, заявивших готовность участвовать в проектной деятельности [10]. Данные элементы применимы как ориентиры оценки организационной успешности проекта, без переноса численных значений на чужую выборку.

Для STEAM-проектов по химии лабораторная часть задаёт доказательность. При ограничениях времени, оборудования и санитарных требований в школе возрастает значение цифровых форм эксперимента: видеоопыты, симуляторы, виртуальные лаборатории, интерактивные платформы. Н.В. Жукова с соавторами формулируют алгоритм проектирования онлайн-урока химии на базе видеоопытов и связывают визуальную форму с задачей удержания внимания и поддержкой понимания хода реакции при смешанном обучении [4]. Для проектной деятельности выводится практическая схема: видеоопыт используется как «эталон» или как предварительный этап перед очной постановкой опыта, затем школьники воспроизводят эксперимент (полностью или частично), фиксируют наблюдения в таблице и подтверждают вывод расчётом/уравнениями.

С другой стороны, исследование по цифровой среде подготовки учителей химии подчёркивают границу цифровизации: в опросных данных С.И. Гильманшиной, Г.Д. Каримовой и Р.Н. Шакировой зафиксирована оценка цифрового эксперимента как трудной зоны, где цифровые технологии воспринимаются скорее как поддержка очной лабораторной практики, чем как её замена [2]. Для школьного STEAM-проекта данная граница переводится в правило: если проект предполагает вывод о свойствах вещества или о механизме реакции, обязательна хотя бы одна форма «материального» подтверждения (микроопыт, демонстрация учителя, лабораторная работа с безопасным реагентом), а цифровая часть используется для подготовки, повторения, вариативности условий и визуализации.

В обзоре цифровых практик в преподавании химии А.А. Николаев и А.В. Митрофанова систематизируют инструменты виртуальных лабораторий, онлайн-платформ и мультимедийных материалов, одновременно отмечая препятствия внедрения, связанные с оснащённостью и подготовкой педагогов [7]. Из анализа следует методическое решение для STEAM-проекта: цифровой инструмент подбирается не по новизне, а по функции в проектном цикле — сбор данных, обработка, визуализация, коммуникация результата.

Межпредметные связи в STEAM-подходе требуют точной педагогической «сборки» проекта: без распределения задач по дисциплинам интеграция превращается в перечисление терминов. В обзорной работе по межпредметному обучению химии А.А. Николаев и А.В. Митрофанова рассматривают интеграцию химии с биологией, физикой, математикой и экологией, подчёркивая проектные и исследовательские форматы как механизм освоения связей [8]. На практике школьный STEAM-проект получает структуру «распределённой задачи»:

- химия отвечает за состав, реакции, методы анализа и интерпретацию;
- математика — за расчёты, графики, оценку погрешности;
- физика — за приборные принципы измерений (температура, давление, проводимость);
- биология/экология — за постановку проблемы, интерпретацию влияния веществ на системы;
- технология/инженерия — за конструкцию прототипа, выбор материалов, инструкцию по использованию;
- искусство — за дизайн коммуникации результата и визуальную ясность доказательств.

Для школьного курса химии продуктивны интеграционные «узлы», где межпредметность встроена в содержание темы: качество воды (химия анализа + экология), коррозия (химия + физика материалов), моющие средства (химия + биология кожи + экология), пищевые добавки (химия + биология). Указанная логика поддерживается и практикой проектного обучения с ориентацией на реальную ситуацию, описанной В.Г. Герей: выбор жизненной ситуации задаёт набор задач, распределяемых по STEAM-компонентам, а итог формируется как коллективный ответ, подкреплённый результатами мини-исследования [1].

Переход к STEAM-формату усиливает проблему оценивания: отметка за «красивую презентацию» разрушает предметный смысл проекта. В качестве результата анализа предложена система критериев, связанная с задачами проекта и материалом школьной химии. Система строится на пяти блоках:

1. предметная корректность: уравнения реакций, терминология, соответствие выводов наблюдениям и расчётам;
2. экспериментальная доказательность: протокол, воспроизводимость, корректность измерений, интерпретация;
3. продукт и его применимость: работоспособность прототипа/инструкции, устойчивость результата, ограничения;
4. цифровая грамотность: качество источников, обработка данных, визуализация (таблицы, графики), корректная ссылка на цифровые материалы;
5. командная организация: распределение функций, вклад участников, культура обсуждения и защита.

Указанные критерии согласуются с тем, что проектная работа эффективна при фиксированном результате и управляемой процедуре выполнения, а цифровые ресурсы усиливают проект через расширение источников и инструментов обработки [10], при сохранении приоритета лабораторного доказательства и методической грамотности визуализации [4].

Обсуждение

STEAM-организация проектной деятельности по химии усиливает не «развлекательность» предмета, а управляемость перехода от знания к действию: школьник работает с проблемой, конструирует продукт, строит доказательную базу и публично защищает решение. На уровне методики химии приоритет получает не объём охваченных тем, а качество учебной процедуры: постановка вопросов, выбор переменных, протоколирование, обработка данных и рефлексия ошибок. Подобная перестройка требует от учителя иной профессиональной позиции: вместо передачи готовых правил — проектирование среды, где ученик вынужден аргументировать каждый шаг.

Внутри STEAM-подхода просматривается риск «смещения центра тяжести» в сторону внешних форм: дизайн, интерактив-

ные платформы, эффектные демонстрации. Данный риск снимается через критерии оценивания, привязанные к доказательности и предметной корректности. Отдельная проблема связана с экспериментом: цифровые симуляции и видеоопыты повышают доступность лабораторной части, но без материального подтверждения реакций проект теряет химическую природу и превращается в реферативный продукт. В школьной практике выходом выступает микролаборатория, демонстрация учителя, безопасные бытовые реагенты и строгий протокол безопасности.

Межпредметная интеграция в проектах по химии даёт сильный эффект только при разделении задач по дисциплинам и при наличии общей цели продукта. Без проектной документации интеграция оборачивается набором разрозненных сообщений. Поэтому педагогический контроль следует переносить на ранние этапы: формулирование проблемы, паспорт проекта, план эксперимента и критерии продукта. На мой взгляд, именно ранняя фиксация продукта и критериев снижает конфликт между творческой свободой школьника и предметной строгостью химии.

Заключение

1. Структурные элементы STEAM-проекта по химии целесообразно задавать как последовательность: проблема → продукт → план эксперимента → сбор и обработка данных → интерпретация → защита; связь с курсом химии обеспечивается выбором тем, допускающих измерения, расчёты и проверяемые выводы.

2. Цифровая поддержка проекта наиболее продуктивна в функциях подготовки эксперимента, повторения процедур, визуализации и коммуникации результата; видеоопыты и виртуальные лаборатории усиливают проект при сохранении хотя бы одного материального подтверждения.

3. Оценивание проекта по химии рационально строить по критериям предметной корректности, экспериментальной доказательности, качества продукта, цифровой грамотности и командной организации, что удерживает STEAM-формат в рамках научной аргументации.

Литература

1. Геря В. Г. Применение STEAM-обучения на уроках химии // Педагогическая наука и практика. 2024. № 4(46). С. 72–80. URL: <https://journal.orkleu.edu.kz/index.php/pnp/article/download/181/67/489> (дата обращения: 14.01.2026).
2. Гильманшина С. И., Каримова Г. Д., Шакирова Р. Н. Авторские цифровые ресурсы как элементы образовательной среды подготовки учителей химии // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. DOI: 10.17513/spno.31435.
3. Гильманшина С. И., Миннахметова В. А. Педагогические условия активизации познавательной деятельности учащихся девятых классов в современной среде химического образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 7. С. 955–962.
4. Жукова Н. В., Чадин Н. П., Ляпина О. А., Панькина В. В. Использование видеоопытов при создании дистанционных учебных курсов по химии // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. DOI: 10.17513/spno.30901.
5. Космодемьянская С. С., Емельянова А. А. Применение STEM и STEAM в методике химического образования // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2025. Т. 6. № 1. С. 29–35. DOI: 10.54158/27132838_2025_6_1_29.
6. Николаев А. А. Теория и практика школьных проектов — как сделать «научное» исследование в школе и зачем оно нужно? // Cифра. Педагогика. 2025. № 4(10). DOI: 10.60797/PED.2025.10.6.
7. Николаев А. А., Митрофанова А. В. Цифровизация на уроках химии: достижения, проблемы и перспективы // Cифра. Педагогика. 2025. № 2(8). DOI: 10.60797/PED.2025.8.7.

8. Николаев А. А., Митрофанова А. В. Современные проблемы и перспективы междисциплинарного обучения химии в школе // *Сифра. Педагогика*. 2025. № 3(9). DOI: 10.60797/PED.2025.9.4.

9. Ожибаева З. М., Нурмуханбетова Н. Н. Использование STEM-технологий как способ повышения мотивации учащихся на уроках химии в условиях обновления образования Республики Казахстан // *Scientific Atlas*. 2021. No 4. С. 52–59.

10. Попова Е. Е., Попов А. В., Терновская А. А. Использование цифровых образовательных ресурсов при организации проектной деятельности обучающихся по химии // *Наука и Образование*. 2022. Т. 5. № 1.

A steam approach to organizing project-based activities in a school chemistry course

Makarova N.A.

Omsk State Pedagogical University

This article explores the application of a STEAM approach to organizing project-based activities in a school chemistry course. Its relevance stems from the need in school chemistry for teaching methods that connect subject content with engineering thinking, digital tools, interdisciplinary connections, and a practice-oriented product. The scientific novelty lies in the analytical reconstruction of STEAM logic as a manageable model for the chemistry project cycle, encompassing problem formulation, product selection, experimental and digital verification, public defense, and reflection. The paper describes project format options for various sections of chemistry, explores approaches to digital project support, and discusses designing demonstration and virtual experiments, as well as integrating chemistry with biology, physics, geography, ecology, and mathematics. Particular attention is paid to project outcome assessment mechanisms: product criteria, evidence, safety, team collaboration, and data presentation quality. The goal of this paper is to develop a model for organizing STEAM chemistry projects that relies on a comparative and analytical review of the literature, rather than experimental research. This article is helpful for chemistry teachers, methodologists, and curriculum developers.

Keywords: STEAM, chemistry education, project-based activities, interdisciplinary integration, school project, chemistry experiment, digital resources, virtual laboratory, project assessment, functional literacy.

References

1. Gerya V. G. Application of STEAM learning in chemistry lessons // *Pedagogical science and practice*. 2024. No. 4 (46). pp. 72–80. URL: <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/pnp/article/download/181/67/489> (accessed: 14.01.2026).
2. Gilmanshina S. I., Karimova G. D., Shakirova R. N. Author's digital resources as elements of the educational environment for training chemistry teachers // *Modern problems of science and education*. 2022. No. 1. DOI: 10.17513/spno.31435.
3. Gilmanshina S. I., Minnakhmetova V. A. Pedagogical conditions for enhancing the cognitive activity of ninth-grade students in the modern environment of chemistry education // *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*. 2025. Vol. 10. Issue 7. Pp. 955–962.
4. Zhukova N. V., Chadin N. P., Lyapina O. A., Pankina V. V. Using video experiments in creating distance learning courses in chemistry // *Modern problems of science and education*. 2021. No. 4. DOI: 10.17513/spno.30901.
5. Kosmodemyanskaya S. S., Emelyanova A. A. Application of STEM and STEAM in the methodology of chemistry education // *Science and practice in education: electronic scientific journal*. 2025. Vol. 6. No. 1. Pp. 29–35. DOI: 10.54158/27132838_2025_6_1_29.
6. Nikolaev A. A. Theory and Practice of School Projects — How to Conduct “Scientific” Research at School and Why is It Necessary? // *Cifra. Pedagogy*. 2025. No. 4(10). DOI: 10.60797/PED.2025.10.6.
7. Nikolaev A. A., Mitrofanova A. V. Digitalization in Chemistry Lessons: Achievements, Problems, and Prospects // *Cifra. Pedagogy*. 2025. No. 2(8). DOI: 10.60797/PED.2025.8.7.
8. Nikolaev A. A., Mitrofanova A. V. Current Problems and Prospects of Interdisciplinary Chemistry Teaching at School // *Cifra. Pedagogy*. 2025. No. 3(9). DOI: 10.60797/PED.2025.9.4.
9. Ozhibaeva Z. M., Nurmukhanbetova N. N. Using STEM Technologies as a Way to Increase Student Motivation in Chemistry Lessons in the Context of Education Renewal in the Republic of Kazakhstan // *Scientific Atlas*. 2021. No. 4. pp. 52–59.
10. Popova E. E., Popov A. V., Ternovskaya A. A. Using Digital Educational Resources in Organizing Students' Project Activities in Chemistry // *Science and Education*. 2022. Vol. 5. No. 1.

Система прикладных задач с региональным содержанием в обучении математике учащихся (на примере учащихся 7-8 классов)

Монгуш Айлана Севеновна

канд. пед. наук, доц. Тувинского государственного университета, ailseven@mail.ru)

Троякова Галина Александровна

канд. физ.-мат. наук, доц. Тувинского государственного университета, tga.52@mail.ru)

Кара-Сал Надежда Маасовна

канд. пед. наук, доц. Тувинского государственного университета, karasalnm@mail.ru)

Бичи-оол Елена Карловна

старший преподаватель Тувинского государственного университета, bichlana@mail.ru

В статье рассматривается роль региональных прикладных задач в системе обучения математике в 7-8 классах с целью формирования функциональной грамотности и развития практических умений у учеников 7-8 классов. Обоснована актуальность использования задач, отражающих особенности региона, для повышения мотивации, улучшения усвоения знаний и формирования компетенций, необходимых для повседневной жизни. Представлены основные направления интеграции региональных задач, их структура и методика разработки, а также предложены практические варианты внедрения в образовательный процесс. Показана эффективность использования регионального компонента для реализации межпредметных связей, развития критического мышления и формирования ответственности у школьников, что способствует их успешной социализации и профессиональной ориентации.

Ключевые слова: региональный компонент, прикладные задачи, педагогические технологии, практические ситуации, текстовые задачи, мотивация обучающихся, жизненные ситуации, образовательный процесс, функциональная грамотность, математическая грамотность.

Введение

Современная педагогика в основном сосредоточена на формировании у учащихся не только предметных знаний и умений, но и компетенций, необходимых для эффективного функционирования в условиях динамично меняющейся социальной и экономической среды. Особенно актуальным в этом контексте является развитие функциональной грамотности — способности применять приобретённые знания и умения в практических ситуациях, связанных с окружающей средой. В этом направлении значительную роль приобретают региональные прикладные задачи, интегрированные в систему обучения математике в 7-8 классах.

Обучение математике в 7-8 классах ориентировано на формирование у школьников опыта решения жизненных задач, что способствует развитию аналитического мышления, критического подхода и умения ориентироваться в информационной среде. Введение регионального компонента, основанного на прикладных задачах, способствует усилению мотивации, повышает уровень практических навыков и формирует универсальные компетенции, отвечающие требованиям современного общества [2, 3, 7].

Формирование функциональной грамотности предполагает развитие у учеников умений использования знаний в бытовых, социально-экономических и культурных контекстах, а также в условиях реальной практики. Использование региональных прикладных задач способствует достижению этих целей, формируя у школьников не только предметные компетенции, но и навыки адаптации, анализа и проектирования, что является важным условием успешной социализации и профессиональной ориентации [9].

Статья посвящена актуальной теме исследования вопроса повышения эффективности преподавания математики в 7-8 классах путем введения регионального компонента в процессе обучения.

Необходимость подобного подхода объясняется важностью не только освоения теории, но и приобретения практических навыков, которые будут полезны учащимся в дальнейшей жизни и профессиональном становлении. Современные образовательные стандарты подчеркивают необходимость активного взаимодействия теории и практики, поэтому разработка и внедрение уроков, учитывающих региональный контекст, приобретает особую актуальность [13].

Цель статьи заключается в обосновании значимости включения прикладных задач, непосредственно связанных с особенностями региона проживания учащихся в учебный процесс. Подобные задачи способствуют лучшему пониманию и запоминанию материала, повышают мотивацию к изучению математики и формируют важные профессиональные, личные компетенции.

Одним из эффективных инструментов повышения мотивации и практической ориентации является использование реальных, бытовых ситуаций, характерных для конкретной территории [9]. Примером таких задач являются:

- расчеты расстояний между населенными пунктами региона;
- определение стоимости товаров на местном рынке;
- оптимальное планирование маршрутов перемещения;
- анализ состояния и рационального использования природных ресурсов.

Данные задачи делают процесс обучения интересным и полезным, помогают формировать представления о применении

математики в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности. Тем самым повышается мотивация учащихся, улучшается понимание сложных математических конструкций и развивается способность анализировать реальные ситуации.

Таким образом, данная тема актуальна в рамках обновления подходов к образованию, воспитанию конкурентоспособных и уверенных в себе выпускников, готовых успешно справляться с жизненными и профессиональными вызовами. Внедрение региональных прикладных задач является одним из перспективных путей достижения указанных целей и совершенствования качества математического образования [7].

Для эффективной интеграции региональных компонентов в образовательный процесс нами предлагается следующая структура системы прикладных задач, позволяющая учитывать специфику региона и способствовать развитию важных практических навыков:

1. Сравнение и пропорциональные отношения:
 - сравнение цен товаров в разных населенных пунктах региона;
 - соотношения объемов производимых товаров или сырья.
2. Часть и целое, распределение и деление:
 - распределение собранного урожая между хозяйствами;
 - выделение долей бюджетных средств на нужды села или города.
3. Движение и расстояния:
 - расчет длительности и протяженности маршрута между поселениями;
 - планирование транспортировки грузов и пассажиров.
4. Проценты, наценки, скидки и налоги:
 - учет налоговых ставок и скидок при покупке товаров;
 - расчет прибыли и убытков предприятий с учетом региональных особенностей налогообложения.
5. Статистические показатели:
 - анализ климатических данных (температуры, осадков);
 - статистика сельскохозяйственной деятельности (урожайность зерновых, поголовье скота).

Для успешного внедрения региональных задач в образовательный процесс важны следующие шаги:

- выбор релевантных сюжетов: каждая задача должна соответствовать особенностям региона и возрасту учащихся,
- максимальная адаптация: необходимо подбирать задачи, соответствующие уровню знаний учеников,
- методы обучения: важно сочетать традиционные методы с инновационными подходами, такими как моделирование, групповые проекты и активное использование мультимедийных средств.

Укажем на практически возможные подходы к внедрению прикладных задач:

- интеграция в учебный процесс: регулярное включение задач в уроки и домашние задания,
- проектная деятельность: учащиеся разрабатывают собственные проекты, направленные на решение реальных региональных проблем,
- визуализация: использование карт, графиков и диаграмм для иллюстрации особенностей региона.

Такие меры обеспечивают глубокую связь теории с практикой, формируют необходимые компетенции и усиливают привлекательность изучения математики.

Рассмотрим примеры составления практических задач на примере Республики Тыва.

Содержание школьного курса алгебры обладает широкими возможностями для усиления его прикладной направленности. Так, с помощью алгебраических моделей (уравнения, их системы и др.) можно описать многочисленные закономерности из различных областей знаний: физики, экономики и др. Универсальность алгебраического аппарата проявляется в том, что одна и та же модель может использоваться при решении задач из различных отраслей науки и производства [9].

При составлении системы прикладных задач с региональным содержанием универсальность моделей проявляется в том, что задачи различного предметного содержания группируются вокруг одной модели.

Согласно программе по математике для основной школы образовательными целями изучения курса алгебры в 7-8-х классах являются: «развитие вычислительных и формально-оперативных алгебраических умений учащихся до уровня, позволяющего уверенно использовать их при решении задач математики и смежных предметов ...; усвоение аппарата уравнений и неравенств как основного средства математического моделирования прикладных задач; осуществление функциональной подготовки школьников» [10].

Конкретизируя воспитывающие и развивающие цели обучения алгебре, можно сформулировать их так: выявление и формирование средствами алгебры направленности личности; формирование и развитие алгоритмического мышления и специальных умственных способностей. Достижение названных целей способствует специально отобранное содержание учебного материала.

Основными содержательными линиями школьного курса алгебры 7-8-х классов являются:

- выражения и их преобразования;
- уравнения и их системы (линейные, квадратные, дробно-рациональные);
- неравенства и их системы (числовые, линейные);
- функции и их графики (линейная, квадратичная, обратная пропорциональность и др.) [10].

При конструировании алгебраических прикладных задач с региональным содержанием при изучении темы «Решение задач с помощью уравнений» должны реализовываться принципы доступности и постепенного нарастания сложности.

Как известно, обучение учащихся решению текстовых задач (в том числе и прикладных) методом уравнений (или систем уравнений) занимает в курсе алгебры довольно большое место. Это не случайно, так как текстовые задачи – наиболее яркий в школьном курсе практический пример применения аппарата уравнений и систем уравнений. Значение этих задач в том, что это – простейшая, но достаточно четкая модель применения математики к изучению действительности. В ней содержатся три характерных для любых случаев использования математических моделей момента: перевод реальной задачи на математический язык, исследование внутри модели и сопоставление результата с исходной задачей. Чрезвычайно важно при этом, что при решении текстовых задач для ученика является довольно ясной связь между ситуацией, описанной в задаче, и ее математической моделью, записанной с помощью уравнения [7].

Метод уравнений, изучаемый в курсе алгебры, широко применяется при решении задач во многих смежных дисциплинах – геометрии, физике, экономике и др. Приобретаемые в 7-8-х классах умения получают дальнейшее естественное продолжение и развитие в старших классах, где круг рассматриваемых приложений расширяется. Учащиеся встречаются с оптимизационными задачами, учатся применять аппарат математического анализа к решению практических задач, в частности, задач на нахождение наибольших и наименьших значений [7].

Во всех этих случаях работают приобретаемые учащимися в курсе алгебры 7-8-х классов умения представить практическую ситуацию на языке математической модели, а также интерпретировать полученный результат в соответствии с условием задачи. Приобретаются эти умения именно при решении текстовых задач с помощью уравнений и систем уравнений. Решение текстовых задач в 7-8-х классах рассматривается в методике как один из этапов в обучении учащихся решению прикладных задач [9].

Немаловажное значение имеют текстовые задачи для развития логического и математического мышления учащихся,

для развития смекалки и сообразительности, гибкости мышления и интуиции.

Часто от ученика требуется немало изобретательности, чтобы найти способ выражения одной неизвестной величины через другую и затем путь к составлению уравнения. Поэтому обучение решению текстовых задач – вопрос непростой: каждая новая задача требует рассуждения, осмысливания взаимосвязи рассматриваемых в задаче величин. Практически любая, даже несложная текстовая задача – это небольшое исследование [6].

При составлении системы задач, предназначенной для формирования умений и навыков учащихся по решению текстовых задач, мы ориентировались на два параметра: содержание и уровень сложности [7].

Содержание текстовой задачи должно обеспечивать необходимость перевода ее на математический язык с тем, чтобы вооружать учащихся умениями, связанными с математическим моделированием.

Уровень сложности текстовой задачи должен учитывать различия в математической подготовке учащихся.

Очевидно, что часть задач системы должна быть доступна для самостоятельного решения всеми учащимися, т.е. отражать обязательный уровень. Вместе с тем должны присутствовать задачи и повышенного уровня. Это согласуется с концепцией дифференцированного обучения, реализация которой направлена на всестороннее развитие личности ученика и создание наиболее благоприятных для этого условий [2, 3, 11].

На сложность прикладной текстовой задачи влияют следующие параметры:

- число шагов, которые необходимо произвести для ее решения;
- сложность получаемого уравнения;
- формулировка текста задачи и др.

При составлении задач обязательного уровня следует ограничивать число шагов (введение переменных, обозначение через эти переменные других неизвестных величин, составление уравнения или системы уравнений). Оно должно быть минимальным для данного вида уравнений или системы уравнений (линейное, квадратное, рациональное и т.д.). По мере увеличения количества шагов возрастает и сложность задачи. Получаемые в ходе решения задачи уравнения или системы уравнений должны быть адекватны уравнениям и системам соответствующего уровня, по возможности не превосходить их по сложности [7].

Существенное значение имеет и формулировка задачи. Одна и та же задача, приводимая к одному и тому же уравнению, может оказаться в одной формулировке доступной ученику, а в немного измененной – нет. Кроме того, на успешность решения влияет и формулировка вопроса. Гораздо сложнее для учащихся задачи, в которых неизвестная величина, обозначаемая буквой, не содержится в вопросе. Эти задачи требуют более глубокого анализа, часто перебора различных возможностей, пока не будет найден приемлемый ход решения.

Формулировка фабулы задачи для обязательного уровня требует, чтобы в ней использовались хорошо известные учащимся величины и зависимости между ними как из реальной жизни, так и из смежных дисциплин. Соответственно, включение в фабулу задачи неизвестных величин, которые следует искать в дополнительной литературе, справочниках и др., повышает уровень сложности задачи. Кроме того, в обязательных задачах формулировка должна прямо указывать на зависимость между величинами и не требовать преобразования данных, переформулирования для того, чтобы выразить одну величину через другую, составить уравнение [8].

Для того, чтобы пояснить сказанное, приведем в качестве примера две задачи, первая из которых является задачей обязательного уровня, а вторая – повышенного [7].

Задача 1. Предприниматель Ондар продал всего 95 шкур. Беличьих шкур он продал в 4 раза больше, чем лисьих. Сколько шкур каждого вида продал Ондар?

Задача 2. Предприниматель Ондар продал шкур на сумму 155 000 рублей. Беличьих шкурки он продавал по 500 рублей за штуку, а лисьи – по 7 000 руб. за штуку. Сколько было продано беличьих шкур, если их было на 25 штук больше, чем лисьих?

Очевидно, что вторая задача отличается от первой тем, что для ее решения необходимо выполнить больше шагов, чем для решения первой. Составленные математические модели первой и второй задач (уравнение $x + 4x = 95$, $x \in N$ и $500(x + 25) + 7000x = 155000$, $x \in N$) также отличаются по сложности, хотя обе принадлежат одному и тому же виду – линейному уравнению.

Покажем, как влияет изменение формулировки задачи на ее сложность, при том, что математические модели (рациональные уравнения) абсолютно одинаковы [7].

Задача 3. На путь от города Кызыл до села Сукпак, расстояние между которыми 25 км, легковой автомобиль тратит на 15 мин меньше грузового. Найдите скорость легкового автомобиля, если она на 20 км/ч больше скорости грузового.

Задача 4. Из города Кызыл до села Сукпак, расстояние между которыми 25 км, выехал грузовик, а через 10 мин вслед за ним отправился легковой автомобиль, скорость которого на 10 км/ч больше скорости грузового. Найдите скорость легкового автомобиля, если известно, что он приехал в село Сукпак на 5 мин раньше грузового [7].

Обе задачи сводятся к одному уравнению $\left(\frac{25}{x} - \frac{25}{x+10} = \frac{1}{4}\right)$,

но во второй задаче зависимость между временем, которое затратил на путь легковой автомобиль, и временем, которое потребовалось на путь грузовому, не задана в явном виде – ее нужно заметить, выявить. Это небольшое различие в формулировке приводит к тому, что со второй задачей справляются гораздо меньше учащихся, т.е. задача становится сложнее.

Таким образом, наличие в системе прикладных задач с региональным содержанием задач подобных видов свидетельствует о том, что:

- с одной стороны, обеспечивается выполнение части из них всеми учащимися (принцип доступности);
- с другой стороны, налицо выполнение требования постепенного нарастания сложности за счет увеличения количества шагов, усложнения структуры задачи, ее формулировки и др. Это способствует поддержанию интереса к математике у более сильных учащихся и повышению качества их математической подготовки [7].

Следует отметить, что условия задач содержат статистические данные, соответствующие действительности. Решение задач приобретает для ученика личностный смысл, когда он видит в условии задачи, например, статистические данные для его родного города, цены, отражающие современную ситуацию на местном рынке и т.д.

Приведенные выше рассуждения обосновывают тот факт, что предлагаемая система задач удовлетворяет сформулированным требованиям к системе прикладных задач с региональным содержанием. Требование соответствия школьной программе было рассмотрено в начале пункта. Аргументом в защиту реалистичности зависимостей может служить не только здравый смысл, но и привлечение при составлении задач научно-популярной, методической литературы. Выполнение требования доступности языка обеспечено его сравнимостью с языком действующих учебных пособий и экспериментальной апробацией системы. Удовлетворение другим требованиям прикладной направленности становится очевидным при более детальном ознакомлении с задачами.

Следовательно, разработанная система задач удовлетворяет требованиям, учитывающим ее применение в условиях

обучения, направленного на реализацию принципа региональности.

Таким образом, региональные прикладные задачи играют ключевую роль в обеспечении качественного математического образования, способствуя восприятию ценности полученных знаний и применению их в реальных жизненных ситуациях. Рассмотренные задачи представляют собой эффективный инструмент, позволяющий закрепить теоретические знания, развить навыки решения практических задач и усилить мотивацию учащихся к учебе.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. 184 с.: ил.
2. Белошистая А.В., Василевская А.Н. Система прикладных задач в обучении математике. — М.: Просвещение, 2023. — 256 с.
3. Галимова Э.Ф., Семенов А.А. Моделирование процессов жизнедеятельности на примерах региональных задач в обучении математике // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2024. — № 1. — С. 103–112.
4. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Часть I: Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. — М.: Просвещение, 1977. — 110с.
5. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Часть II: Обучение математике через задачи и обучение решению задач. — М.: Просвещение, 1977. — 144 с.
6. Кузьмина И.В., Сергеева Е.В. Практикум по разработке и внедрению прикладных задач в школьный курс математики. — Казань: Казанский университет, 2023. — 208 с.
7. Монгуш А.С., Танова О. М. Математические задачи с региональным контекстом как средство мотивации обучения математике (на примере Республики Тыва) // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 22-27.
8. Монгуш, А.С. Использование прикладных задач с национально-региональным содержанием как фактор повышения качества математических знаний учащихся 5-9 классов: На примере Республики Тыва: диссертация.. канд. пед. наук: 13.00.02 / Монгуш Айлана Семеновна. - Новосибирск, 2002. - 151 с
9. Монгуш, А.С. Прикладные задачи с региональным содержанием: сборник задач. Кызыл: ТывГУ, 2002. 40 с. Текст: непосредственный.
10. Программы общеобразовательных учреждений. Основная школа. Математика: Программа по математике. Утверждена Министерством образования и науки Российской Федерации. — М.: Просвещение, 2022. — 120 с.
11. Профильное обучение: Эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования. / Под ред. А.Ф. Киселева. — М., 2001. — 512 с.
12. Терешин Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. — 96 с.: ил.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) // Министерство просвещения Российской Федерации.
14. Шапиро И. М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.: ил.

System of Applied problems with regional content in teaching mathematics to students (using the example of students in grades 7-8)

Mongush A.S., Troyakova G.A., Kara-Sal N.M., Bichi-Ool E.K.

Tuva State University

The article discusses the role of regional applied tasks in mathematics education for students in grades 7-8 to enhance functional literacy and practical skills development among learners. It justifies the relevance of using region-specific problems as an effective tool for increasing motivation, improving knowledge acquisition, and forming competencies essential for daily life activities. The main directions of integrating regional tasks are presented along with their structure and methodology of design, as well as practical implementation options within educational processes. The effectiveness of incorporating a regional component is demonstrated by its contribution to strengthening interdisciplinary connections, fostering critical thinking, and cultivating responsibility among schoolchildren, thereby facilitating their successful socialization and professional orientation.

Keywords: regional component, applied tasks, pedagogical technologies, practical situations, textual problems, student motivation, real-life scenarios, educational process, functional literacy, mathematical literacy.

References

1. Ball G.A. Theory of educational tasks: Psychological and pedagogical aspect. - Moscow: Pedagogika, 1990. 184 p.: ill.
2. Beloshistaya A.V., Vasilevskaya A.N. The system of applied tasks in teaching mathematics. - Moscow: Prosveshchenie, 2023. - 256 p.
3. Galimova E.F., Semenov A.A. Modeling life processes using examples of regional tasks in teaching mathematics // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. - 2024. - No. 1. - P. 103-112.
4. Kolyagin Yu.M. Tasks in teaching mathematics. Part I: Mathematical tasks as a means of teaching and developing students. — М.: Prosveshchenie, 1977. — 110 p.
5. Kolyagin Yu. M. Tasks in Teaching Mathematics. Part II: Teaching Mathematics through Tasks and Teaching Problem Solving. — М.: Prosveshchenie, 1977. — 144 p.
6. Kuzmina I. V., Sergeeva E. V. Workshop on the Development and Implementation of Applied Tasks in the School Mathematics Curriculum. — Kazan: Kazan University, 2023. — 208 p.
7. Mongush A. S., Tanova O. M. Mathematical Tasks with Regional Context as a Means of Motivating Mathematics Teaching (using the Republic of Tyva as an Example) // Bulletin of KSPU named after V. P. Astafiev. 2016. No. 2 (36). P. 22-27.
8. Mongush, A. S. The Use of Applied Problems with National and Regional Content as a Factor in Improving the Quality of Mathematical Knowledge of Students in Grades 5-9: Using the Republic of Tyva as an Example: Dissertation by Cand. Sci. (Pedagogical Sciences): 13.00.02 / Ailana Sevenovna Mongush. - Novosibirsk, 2002. - 151 p.
9. Mongush, A.S. Applied Problems with Regional Content: A Collection of Problems. Kyzyl: Tyvsu, 2002. 40 p. Text: direct.
10. Programs of General Education Institutions. Basic School. Mathematics: Mathematics Program. Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. - Moscow: Prosveshchenie, 2022. - 120 p.
11. Profile Education: Experiment: Improving the Structure and Content of General Education. / Ed. by A.F. Kiselev. - Moscow, 2001. - 512 p.
12. Tereshin, H.A. Applied Focus of the School Mathematics Course: A Book for the Teacher. Moscow: Prosveshchenie, 1990. — 96 pp.: ill.
13. Federal State Educational Standard of Basic General Education (Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010, No. 1897) // Ministry of Education of the Russian Federation.
14. Shapiro, I.M. Using Problems with Practical Content in Teaching Mathematics: A Book for the Teacher. Moscow: Prosveshchenie, 1990. — 96 pp.: ill.

Теоретические аспекты проблемы разработки и использования здоровьесберегающих технологий в системе дошкольного образовательного учреждения

Овчаренко Елена Николаевна

канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования, ГБОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 119ys@mail.ru

В статье проанализированы разнообразные интерпретации понятия «здоровьесберегающие технологии» с позиции: **системно-организационного, развивающе-ориентированного, организационного и процессуального подходов**. Несмотря на различия в акцентах, в научном сообществе сформировался консенсус: здоровьесберегающие технологии представляют собой **оптимальную организационно-педагогическую систему**, нацеленную на сохранение, поддержание и укрепление здоровья ключевых субъектов образовательного процесса – детей, педагогов и родителей.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающий педагогический процесс, дошкольное образовательное учреждение (ДОУ).

Здоровье детей дошкольного возраста демонстрирует устойчивую негативную динамику, что подтверждается исследованиями Р.Б. Стеркиной, С.М. Мартынова, Т.С. Грядкиной и других ученых [5]. Эта тревожная тенденция закономерно привлекает пристальное внимание специалистов из сфер медицины, педагогики и психологии. Следствием ухудшения психофизических показателей становится то, что значительная часть воспитанников ДОУ оказывается неготовой к школьным нагрузкам, что проявляется в затруднениях освоения образовательной программы.

Усугубляет ситуацию комплекс социально-педагогических факторов. Прежде всего, в современной семье наблюдается сокращение «воспитательных ресурсов»: трансформируются родительские установки, а живое речевое общение с ребенком вытесняется его виртуальным взаимодействием с телевизором и компьютером. Парадоксальным, но характерным для нашего времени явлением выступает чрезмерная учебная нагрузка на дошкольников, мотивированная амбициями родителей, нацеленных на престижные школы. Более 50% будущих первоклассников посещают дополнительные занятия, что создает серьезную нагрузку на их несформированную эмоциональную и физиологическую сферу.

Констатация указанных фактов позволяет выявить тревожные тенденции в формировании здоровья детей дошкольного возраста. В данном контексте именно дошкольные образовательные организации приобретают ключевую роль как среда, обладающая максимальным потенциалом для нивелирования данных рисков и системного решения задач по укреплению здоровья подрастающего поколения.

Изучением проблемы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения занимались Г.С. Альбекова, В.Г. Алямовская, Т.К. Андрищенко, Н.А. Багин, А.Н. Багина, Л.Г. Голубева, Т.С. Грядкина, Т.П. Колодяжная Е.А. Чекунова и др.

Концептуальные основы здоровьесберегающих технологий раскрыты в исследованиях М.М. Безруких, М.М. Борисовой, А.Н. Жигалевой, В.Г. Каменской, С.А. Котовой, В.И. Ковалько, И.В. Плотниковой, Е.А. Савиной, В.Д. Сонькиной, Н.К. Смирнова, С.А. Терновской, Н.А. Фоминой.

Проведенный обзор научных источников свидетельствует о динамичном развитии данного направления: происходит становление его теоретико-методологического фундамента, корректируется нормативно-правовое обеспечение, а также активно задействуются здоровьесберегающие ресурсы как отдельных дошкольных образовательных учреждений, так и образовательной системы в целом.

Как отмечает Н.К. Смирнов, опираясь на исследования М.М. Безруких, Э.М. Казина и других ученых, образовательное учреждение приобретает статус ключевого субъекта в системе сохранения детского здоровья [11]. Согласно его позиции, ядром здоровьесберегающей деятельности современного детского сада выступает практическая реализация соответствующих технологий в воспитательно-образовательном процессе.

Данные технологии трактуются следующим образом:

– как технологическая основа здоровьесберегающей педагогики [11];

– как интегративный комплекс форм, методов и приемов обучения, исключающих ущерб для здоровья дошкольников [8].

– как обязательный критерий оценки любой педагогической технологии с точки зрения ее влияния на самочувствие и детей, и педагогов [3].

Понимание специфики здоровьесберегающих технологий закономерно требует предварительного концептуального анализа их центральной категории – здоровья. В научной литературе встречается множество трактовок данного феномена. В контексте настоящего исследования мы опираемся на классическую дефиницию Всемирной организации здравоохранения, согласно которой здоровье представляет собой «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [13].

Исходя из этого, здоровьесберегающий педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении может быть рассмотрен в двух аспектах:

В широком понимании – это целостный образовательно-воспитательный процесс детей дошкольного возраста, выстроенный в режиме постоянного здоровьесбережения (предотвращения утраты здоровья) и здоровьесобогащения (наращивания ресурсов здоровья) [6].

Его системообразующей целью является гарантирование физического, психического и социального благополучия воспитанника [1].

Таким образом, данные принципы становятся обязательным условием организации любой деятельности в детском саду.

В узком смысле – это целенаправленное, структурированное во времени взаимодействие педагогов и детей в рамках конкретной образовательной системы [7]. Данное взаимодействие специально проектируется для достижения дидактических и воспитательных целей через призму задач сохранения и укрепления здоровья.

Актуализация технологических подходов в педагогической науке закономерно привела к концептуализации здоровьесбережения в качестве самостоятельной технологии. В данном контексте под технологией понимается конкретный инструментарий профессиональной деятельности педагога, что определяет использование термина «педагогическая технология» [1].

Ее отличительными признаками выступают: цели и задачи, а также строгая этапность, включающая первичную диагностику, отбор содержания и методического инструментария, их реализацию в определенной логике с промежуточным контролем и итоговой критериальной оценкой результатов [9].

Ключевым свойством любой педагогической технологии является ее воспроизводимость.

Принципиальная позиция авторов заключается в том, что здоровьесберегающий компонент должен быть имманентен (внутренне присущ) любой педагогической технологии [1; 3; 8; 10; 14].

Сам термин «здоровьесберегающие технологии» появился в ответ на запрос на создание в образовательных учреждениях среды, гарантирующей сохранение и укрепление здоровья детей и молодежи.

Значительный вклад в развитие данного направления внесли специалисты различных областей: Г.С. Альбекова, В.Г. Алямовская, М.М. Безруких, М.М. Борисова, Л.Н. Волошина, В.Г. Сонькин, Н.К. Смирнов и др.

Их работы доказывают неразрывную связь качества образования с применением здоровьесберегающих технологий. Согласно этой позиции, качественная характеристика современного образования определяется комплексом применяемых педагогических технологий, которые, функционально и организационно моделируя структуру совместной творческой деятельности, базируются на строгом учете психолого-педагогических и физиологических закономерностей развития ребенка.

Современная психолого–педагогическая мысль предлагает разнообразные интерпретации понятия «здоровьесберегающие технологии». Анализ позволяет систематизировать ключевые авторские позиции:

Системно-организационный подход (Н.К. Смирнов). Технологии определяются как системная совокупность программ и методов, гарантирующих безопасность образовательной среды для здоровья всех ее участников [11].

Развивающе–ориентированный подход (В.Г. Каменская, С.А. Котова). Акцент смещается на развитие психофизиологического и социально-психологического потенциала каждого ребенка.

Организационный подход (В.Д. Сонькин). Понятие раскрывается через комплекс обязательных условий: психологический комфорт, рациональность организации процесса, дозирование нагрузок и оптимальный двигательный режим [8].

Процессуальный подход (В.И. Ковалько). Фокус на методах и приемах, обеспечивающих безопасность учебно-воспитательного процесса для детей и педагогов [2].

Несмотря на различия в акцентах, в научном сообществе сформировался консенсус: здоровьесберегающие технологии представляют собой **оптимальную организационно-педагогическую систему**, нацеленную на сохранение, поддержание и укрепление здоровья ключевых субъектов образовательного процесса – детей, педагогов и родителей.

Цели внедрения технологий в ДОУ дифференцируются по целевым группам:

Для ребенка: достижение максимально возможного уровня соматического здоровья и формирование внутренней мотивации к заботе о нем.

Для взрослых (педагогов и родителей): формирование культуры здоровья, включая аспекты профессионального благополучия воспитателей и валеологическую компетентность семьи [2].

Классификация технологий в дошкольном образовании строится на доминирующих целях, задачах и средствах, что позволяет выделить четыре основных направления:

Медико–профилактические. Реализуются медицинским персоналом и включают мониторинг здоровья, разработку рекомендаций, контроль питания, физического развития, закаливания, организацию профилактических мероприятий и здоровьесберегающей среды [9].

Физкультурно–оздоровительные. Направлены на физическое развитие и укрепление здоровья через двигательную активность, формирование физической культуры, закаливание, гимнастику, массаж, коррекцию осанки, занятия в бассейне и на тренажерах. Ответственность лежит на инструкторах по физкультуре и воспитателях [12].

Технологии социально–психологического благополучия. Обеспечивают психическое и социальное здоровье через создание эмоционального комфорта, позитивного самоощущения ребенка в коллективе и семье. Реализуются психологами и педагогами в формате специальных занятий и повседневного взаимодействия (психологическое сопровождение).

Технологии здоровьесбережения педагогов. Направлены на развитие культуры профессионального здоровья воспитателей, формирование у них потребности в ЗОЖ [1, с. 231].

Интегральным диагностическим критерием эффективности любой из перечисленных технологий выступает **системный мониторинг** основных параметров развития ребенка в динамике (на начало и конец учебного периода), позволяющий объективно оценивать состояние его здоровья.

Разработка действенной системы здоровьесбережения в дошкольной образовательной организации, по мнению исследователей (Г.С. Альбекова, Н.А. Багин, А.Н. Багина и др.), требует комплексного решения ряда стратегических задач. К ним относятся: модернизация научно-педагогических основ моделирования оздоровительной практики, построение эффективной управленческой стратегии в данной сфере и выявление педагогических условий для максимизации результативности процесса.

Концептуальные основы формирования здоровьесберегающей среды предполагают:

Физиолого–ориентированный компонент. Интегральное использование средств физического воспитания, доступных в ДОУ, с акцентом на оптимизацию двигательной активности в природной среде.

Культурологический компонент. Задействование духовно–нравственного и культурного контекста (города, микрорайона) для воспитания на основе традиционных ценностей [3].

Социально–партнерский компонент. Формирование конструктивного альянса семьи, педагогов и детей, направленного на укрепление здоровья и развитие потенциала.

Активно–деятельностный компонент. Стимулирование личной активности ребенка в освоении знаний и практик здорового образа жизни [6].

Инструментарий (средства) для реализации данных направлений включает три ключевых блока:

Образовательно–гигиенический: Прямое обучение навыкам ЗОЖ (оздоровительные гимнастики, самомассаж, основы первой помощи, культурно–гигиенические нормы) [4].

Реабилитационно–профилактический. Применение восстанавливающих и укрепляющих процедур (фито-, витамино-, ароматерапия, ЛФК, массаж, психогимнастика и т.д.).

Двигательно–организационный. Специально смоделированная физическая активность (физкультминутки, оздоровительные занятия, игровая и праздничная деятельность, мероприятия на природе) [1, с.226–227].

Критическим фактором эффективности является не изолированное применение отдельных методик, а их синергетическая интеграция в целостную систему, ориентированную на благо ребенка и педагога.

Условия выбора и применения технологий носят адаптивный характер и определяются спецификой образовательной программы, ресурсами ДОУ, профессиональной компетенцией кадров и текущими показателями здоровья воспитанников. Непременным требованием является оздоровительная направленность и комплексное использование всех технологических элементов. Успешная реализация данной системы, подкрепленная постоянным мониторингом, индивидуальным подходом и гибкой коррекцией интенсивности воздействий, способна привести к следующим результатам:

Формирование у ребенка устойчивой мотивации к ЗОЖ и полноценному развитию.

Повышение эффективности всего воспитательно–образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Становление ценностных ориентаций на здоровьесбережение у педагогов и родителей.

Таким образом, несмотря на достигнутый прогресс, разнообразие методологических подходов и неоднозначность критериев оценки эффективности здоровьесберегающих технологий указывают на необходимость дальнейшей научной разработки данной проблемы.

Литература

1. Алямовская В. Г., Богина Т. Л., Голубева Л. Г. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 256 с.
2. Альбекова Г. С., Багин Н. А., Багина А. Н., и др. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: монография : / [Г.С. Альбекова, Н.А. Багин, к.п.н., А.Н. Багина, к.п.н. и др.]; Центр развития науч. сотрудничества. – Новосибирск : Центр развития научного сотрудничества, 2014. – 324 с.
3. Борисова М. М. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ по ФГОС: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2021. – 128 с.
4. Волошина Л. Н., Галимская О. Г., Недосеко О. Л. Здоровьесформирующие и здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании дошкольников // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 5. – С. 458–463
5. Грядкина Т. С. Взаимодействие семьи и детского сада в укреплении здоровья дошкольников // Детство: Педагогический альманах. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – № 1. – С. 81–88.
6. Жигалева А. Н. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / А. Н. Жигалева // Воспитатель ДОУ – 2017. – №8. С. 13–20.
7. Карасева Н. С., Хохлова Г. Т. Формирование основ здоровьесбережения и собственной безопасности у дошкольников / Н. С. Карасева // Дошкольник. РФ – 2020. – №5 (126). – С. 49.
8. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М., 2002. – 356с.
9. Плотникова И. В., Савина Е. А. Цифровые здоровьесберегающие технологии в работе с детьми дошкольного возраста: возможности и риски // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2024. – № 1(32). – С. 45 – 49.
10. Подольская Е. И. Формы оздоровления детей 3–7 лет. – Волгоград: Учитель, 2020. – 166 с.
11. Смирнов. Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121с.
12. Терновская С. А., Фомина Н. А. Создание здоровьесберегающей среды в ДОУ как условие реализации ФГОС дошкольного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 78–85.
13. Устав всемирной организации здравоохранения [Текст]. – Женева: ВОЗ, 1968. – С. 5.
14. Чекунова Е. А., Колодяжная Т. П. Сохранение здоровья детей и педагогов в условиях детского сада. – М.: учебно-методическое пособие, 2010. – 100 с.

Theoretical aspects of the problem of development and use of health-saving technologies in the system of preschool educational institution

Ovcharenko E.N.

Lugansk State Pedagogical University

The present study aims to provide a systematic analysis of approaches to the construction and implementation of health-preserving technologies in preschool educational institutions, followed by the determination of their significance in shaping the foundations of a healthy lifestyle in children.

The article analyzes various interpretations of the concept of "health-preserving technologies" from the perspective of systemic-organizational, developmental-oriented, organizational, and procedural approaches.

Despite the differences in emphasis, a consensus has been formed in the scientific community: health-saving technologies represent an optimal organizational and pedagogical system aimed at preserving, maintaining, and strengthening the health of key participants in the educational process – children, teachers, and parents.

The goals, objectives, and classification of health-saving technologies within a preschool educational institution have been defined. Special attention is paid to the health-preserving pedagogical process in two aspects: – in a broad sense, as a holistic educational and upbringing process for preschool children, built in the mode of constant health-preservation (prevention of health loss) and health-enrichment (increasing health resources); – in a narrow sense, it is a purposeful, time-structured interaction between teachers and children within a specific educational system. This interaction is specifically designed to achieve didactic and educational goals through the lens of preserving and strengthening the health of the younger generation.

Keywords: health, health-saving, health-saving technologies, health-saving pedagogical process, preschool educational institution (PEI).

References

1. Alyamovskaya V. G., Bogina T. L., Golubeva L. G. Modern Health-Preserving Technologies in Preschool Education. – Moscow: INFRA-M, 2022. – 256 p.
2. Albekova G. S., Bagin N. A., Bagina A. N., et al. Modern pedagogical and information technologies in the education system: a monograph : / [G.S. Albekova, N.A. Bagin, Ph.D., A.N. Bagina, Ph.D., et al.]; Scientific Development Center. cooperation. Novosibirsk : Center for the Development of Scientific Cooperation, 2014. – 324 p.
3. Borisova M. M. Health-Preserving Technologies in Preschool Educational Institutions in accordance with the Federal State Educational Standard: A Methodological Guide. – Moscow: TC Sfera, 2021. – 128 p.
4. Voloshina L. N., Galimskaya O. G., Nedoseko O. L. Health-Forming and Health-Preserving Technologies in the Physical Education of Preschool Children // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. – 2023. – Vol. 8, No. 5. – Pp. 458–463
5. Gryadkina T. S. Interaction between the Family and the Kindergarten in Strengthening the Health of Preschool Children // Detstvo: Pedagogical Almanac. – St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University, 1998. – No. 1. – Pp. 81–88.
6. Zhigaleva, A. N. Modern Health-Preserving Technologies in Preschool Education / A. N. Zhigaleva // Vospitatel DUO – 2017. – No. 8. Pp. 13–20.
7. Karaseva N. S., Khokhlova G. T. Formation of the basics of health-saving and own safety in preschoolers / N. S. Karaseva // Doshkolnik. RF – 2020. – No. 5 (126). – P. 49.
8. Methodological recommendations: Health-saving technologies in a comprehensive school: methodology of analysis, forms, methods, experience of application / Edited by M. M. Bezrukikh and V. D. Sonkin. Moscow, 2002. 356 p.
9. Plotnikova I. V., Savina E. A. Digital Health-Preserving Technologies in Working with Preschool Children: Opportunities and Risks // Preschool Education: Experience, Problems, and Development Prospects. – 2024. – No. 1(32). – Pp. 45 – 49.

Возможности оказания психологической поддержки детям участников Специальной военной операции силами психолого-педагогической службы средней общеобразовательной школы

Стрелков Артём Олегович

Старший преподаватель кафедры Социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, strelkov-ao@yandex.ru

Николаев Константин Дмитриевич

к.ю.н., доцент, заместитель начальника кафедры уголовного права Омской академии МВД, iralek2006@yandex.ru

Журавлева Ирина Александровна

к.ю.н., генеральный директор Инновационно-проектного центра «Сказка», iralek2006@mail.ru

Статья посвящена оказанию психологической помощи детям участников специальной военной операции (СВО), анализируются вопросы профессиональных компетенций педагогов и психологов **средней общеобразовательной школы**. Рассматриваются изменения в образе жизни, социальном статусе и психологическом состоянии детей, приводящие к нарушениям адаптации и социализации. Обозначены сложности в работе психолого-педагогической службы, такие как расширение функций и нехватка специалистов. Предлагаются меры по трансформации планов работы службы, внедрению автоматизированной диагностики и дополнительному исследованию состояний учащихся. Подчеркивается важность работы с семьями, создания благоприятной школьной среды и регулярного повышения квалификации специалистов.

Ключевые слова: психологическая поддержка, психолого-педагогическая служба, дети участников СВО, обучающиеся, психологическое сопровождение, психодиагностика, консультирование, компетенции.

С начала СВО прошло уже достаточно времени, что позволяет проанализировать те сложности, с которыми сталкиваются дети участников СВО, их семьи в первое время после того, как член семьи уходит добровольцем или мобилизован для участия в операции, вернулся оттуда по ряду причин, а также профессиональные компетенции специалистов, осуществляющих психолого-педагогическую поддержку в образовательном учреждении. В большинстве своем трудности возникали по причине того, что у детей менялся привычный образ жизни, социальный статус, финансовое положение, а также психологическое состояние вплоть до фрустрации и депрессии. И как следствие, у них происходит нарушение адаптации и дальнейшего – социализации.

Сложности, связанные с деятельностью штата психолого-педагогической службы связаны с расширением функциональных обязанностей, когда специалистам приходится проводить дополнительные диагностические, консультативные, коррекционные, просветительские и профилактические мероприятия, не включённые в план работы образовательного учреждения. Эти противоречия между вызовами жизни и возможностями учреждения и актуализировали нашу попытку в статье рассмотреть, какие меры и стратегии применимы психолого-педагогической службой для обеспечения адекватной помощи обучающимся и включения их в школьную жизнь.

Для разрешения обозначенного противоречия различными источниками разработаны рекомендации и алгоритмы [1,2,3], в которых подробно расписано что, как и кому осуществлять психолого-педагогическую поддержку, но, к сожалению, это не решает проблему нехватки квалифицированных специалистов в образовательном учреждении, которые могли бы реализовывать данный вид деятельности.

Особо отметим, что в современных условиях психолого-педагогическую службу целесообразно рассматривать как один из инструментов социального развития, что объясняется необходимостью развития интеллектуального и личностного потенциала детей и подростков, сохранением и укреплением их психологического здоровья.

Так, в деятельности специалистов психолого-педагогической службы традиционно выделяют направления/функции: психолого-педагогическую диагностику, психологическое консультирование, психокоррекцию, психологическую профилактику и психологическое просвещение. Поэтому согласимся с точкой зрения Л.М. Фридмана, согласно которой цели психолого-педагогической службы соотносятся с главной целью школьного образования на современном этапе и определяются как научное психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в школе, ориентированного на воспитание каждого ученика образованной, культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личностью [4, с. 99].

В связи с чем возникает необходимость гибко трансформировать имеющийся годовой план работы службы, позволяющий оперативно реагировать на возникающие запросы. Также возможно изменение лимита часов в сторону увеличения времени на консультативную и, при необходимости, на коррекционную работу за счет снижения времени, запланированного на текущую диагностику с помощью автоматизированных (электронных) средств диагностики (к примеру «Пси-Профиль» или «Иматон»).

Рекомендуется, кроме текущей диагностики, проводить дополнительные исследования в отношении детей участников СВО в целях организации качественной профилактики. Например, организовать раннюю диагностику признаков стресса обучающихся. Это связано с тем, что стресс отражается, прежде всего, на физиологическом состоянии (психосоматические проявления), когнитивных процессах (внимание, память, мышление) и психическом состоянии (раздражительность, апатия, усталость, чувство тревоги и т.д.), поведенческих проявлениях (агрессия, снижение активности, вызывающее поведение). И в случае выявления признаков дезадаптации психолог составляет индивидуальную программу сопровождения, по которой в дальнейшем уже и осуществляет свою работу с ребенком и его семьей.

Работа с семьей представляет собой еще одну проблему. Многие люди еще не привыкли к тому, что при возникновении психологических трудностей нужно обращаться к квалифицированным специалистам – психологу, а не к «соседу». Срабатывают стереотипы о «психушке» и о собственной «ненормальности», что не способствует скорой квалифицированной психологической помощи, а только усугубляет состояние. Исправлять данную ситуацию пытаются различными социальными инструментами (в том числе психологическим просвещением), направленными на ликвидацию психологической безграмотности общества и формирование позитивного отношения к психологам, психиатрам и психотерапевтам. Первые, иногда принудительные, приглашения специалиста-психолога ребенка/родителя впоследствии превращаются в положительный, конструктивный рабочий альянс «психолог-ребенок/родитель», который помогает преодолеть возникшие трудности в семье, повышая тем самым качество жизни, как родителя, так и ребенка. Консультативная практика показывает, что своевременно «подставленное плечо помощи» позволяет профилатировать дальнейшее развитие стресса и дезадаптации личности.

Помимо непосредственной работы с ребенком и семьей, немаловажный фронт работы – это создание соответствующей благоприятной среды, в которой находится ребенок в школе. Достигается это путем работы с педагогическим коллективом и с учениками. Формы работы могут быть различными, но вид деятельности – просвещение. В результате просвещения могут быть затронуты различные вопросы межличностного взаимодействия, личностного состояния, социальной коммуникации. У участников «просветительского процесса» должно сформироваться представление и понимание того, что испытывают те или иные люди в различных ситуациях/состояниях и методах взаимодействия с ними.

Важно понимать всем участникам образовательного процесса, что образование тесно связано с культурой и через свое содержание создает условия для развития культурных потребностей подрастающего поколения. Именно в школьные годы человек приобщается к культуре человеческих отношений, формируются жизненные смыслы и поведенческие стратегии. Другими словами, освоение культуры позволяет ребенку учиться управлять собой, своим поведением. Безусловно, вызовы современности заставляют детей усваивать огромный объем знаний, но усвоение знаний не есть самоцель, это одна из задач образования. Знания позволяют «войти» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке [5, с. 241]. Соответственно обучение становится элементом воспитания, а воспитание – элементом обучения.

Таким образом, интеграция рационального и эмоционального познания закладывает основу для развития не только общих, но и духовных способностей обучающегося, которые определяют его поступки и отношения к людям, к значимым явлениям общественной жизни, к культурным и социальным ценностям [6]. В этой связи следует понимать важность психологического контекста проблемы воспитания подрастающего поколения, его полноценной интеграции в общество.

Соответственно психолого-педагогическая служба, ее педагоги-психологи в рамках реализации своих задач по психологическому обеспечению системы образования должны уметь сориентировать на всех этапах обучения и воспитания детей, их родителей/законных представителей в этом «вхождении в культуру», культивируя межпоколенческий диалог, сохранение и передачу духовного, исторического наследия страны. Только так возможно воспитать гражданина и патриота своего Отечества. Только так можно создать позитивную социальную ситуацию развития ребенка.

Следует также помнить и учитывать в работе, что в школу приходят разные дети, с разным потенциалом и своим путем развития, с разными жизненными, социальными ситуациями. Здесь необходим строго индивидуальный подход.

Вместе с тем, трехуровневая система психопрофилактирования также должна быть активизирована в школе, где первичная профилактика включает в себя виды деятельности, направленные на всех субъектов образовательного процесса; вторичная – предполагает меры, направленные на детей, в первую очередь – тех, кто находится в ситуации повышенного риска возникновения или сохранения нарушений личностного и психического генеза; третичная профилактика предполагает меры вмешательства в случаях выявленного и установленного нарушения, где вмешательство нацелено на оказание своевременной помощи и предупреждение усугубления этих нарушений.

При этом, на наш взгляд, первичная профилактика в системе образования является основной, в рамках которой специалисты работают со всеми участниками/субъектами образовательного процесса в плане создания условий для развития личности, обеспечения ее психологического здоровья, ориентируясь на традиционные установки и ценности, учитывая индивидуальные особенности и социальный опыт.

Говоря иначе, психопрофилактика представляет собой не отдельный вид деятельности, а это основная работа специалистов службы в школе по созданию комфортных условий для поддержания, укрепления психологического здоровья, по предотвращению и коррекции нарушений психического развития и социализации обучающихся. Инструментарием могут служить диагностические скрининговые и мониторинговые технологии, технологии тренинга, консультирования и обучения.

В связи с вышеизложенным, мы видим, какая ответственность лежит на специалистах психолого-педагогической службы школы для оказания исключительно своевременной и качественной помощи. Это может сделать только человек со сформированными профессиональными компетенциями, а для этого ему необходимо регулярно повышать своё профессиональное мастерство, проходить соответствующие курсы повышения квалификации, профессиональную переподготовку, получать дополнительное образование. Помимо профессионального развития, нельзя не отметить и психологическое состояние специалиста, оказывающего психологическое сопровождение, так как человек, находящийся в нестабильном психологическом состоянии не сможет качественно помочь другому. В связи с этим возникает вопрос о создании групп супервизии и кабинетов психологической разгрузки для психологов.

Обобщая все вышесказанное можно сделать вывод, что возможностей для своевременной, качественной психологической поддержки детям участникам СВО силами психолого-педагогической службы СОШ много, но всегда присутствует так называемый «человеческий фактор». Он есть, как и со стороны, которой оказывают помощь, так и со стороны, которая оказывает помощь. И только общими усилиями всех заинтересованных сторон можно преодолеть эти трудности, оказав нуждающимся своевременную, полную квалифицированную помощь, работая как с отдельными детьми, так и с детскими коллективами, проектируя социальную ситуацию развития обучающихся. Развитие прикладного аспекта психологического обеспечения системы современного образования может

в значительной степени повысить эффективность взаимодействия специалистов психолого-педагогической службы со всеми субъектами образовательного процесса.

Литература

1. Алгоритм сопровождения в дошкольных образовательных, общеобразовательных, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования детей ветеранов (участников) специальной военной операции, обучающихся в соответствующих организациях, в целях оказания таким детям необходимой помощи, в том числе психологической. Москва 2023 год.

https://fcprc.ru/media/media/behavior/Algoritm_soprovodeniya_SVO.pdf дата обращения 11.11.2025

2. Методические рекомендации Психологическая помощь воспитанникам дошкольных образовательных учреждений, обучающимся общеобразовательных и средних профессиональных организаций Республики Саха (Якутия) в период частичной мобилизации и СВО. Якутия 2022год.https://psv4.userapi.com/s/v1/d/QckbKg20-nwfWuYglNqpGoKrBduvK3Te-0fzMhLI3B3HgI8cqs0iZ7oHChJ4QRULwGtAcx4ez0hapkHU0dXmOVvViqzC2xQv0uqYL89ebwurE9V0y5zSA/Metodicheskie_rekomendatsii_po_psikhologicheskomu_soprovozhdeniyu_-_SVO.pdf дата обращения 11.11.2025

3. Обзор лучших практик по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся из семей участников (ветеранов) специальной военной операции. Москва 2025 год; https://ds27-belgorod-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/144/362/Obzor_luchshih_praktik_po_organizatsii_psihologo_pedagogicheskogo_soprovozhdeniya_obuchayuschih_iz_semey_uchastnikov_SVO.pdf дата обращения 11.11.2025

4. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. №1.

5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Из-во «Педагогика», 1991.

6. Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Из-во «Магистр», 1998.

Possibilities of Providing Psychological Support to Children of Special Military Operation Participants by the Psychological and Pedagogical Service of a Secondary School

Strelkov A.O., Nikolaev K.D., Zhuravleva I.A.

Omsk State Pedagogical University, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs, «Skazka» Innovation and Project Center

This article focuses on providing psychological support to children of special military operation (SMO) participants and analyzes the professional competencies of teachers and psychologists in secondary schools. Changes in children's lifestyle, social status, and psychological state, leading to adaptation and socialization difficulties, are examined. Challenges in the work of psychological and pedagogical services, such as the expansion of functions and a shortage of specialists, are identified. Measures are proposed for transforming service plans, implementing automated diagnostics, and conducting additional assessments of student conditions. The importance of working with families, creating a supportive school environment, and regularly training specialists is emphasized.

Keywords: psychological support, psychological and pedagogical service, children of SMO participants, students, psychological support, psychodiagnostics, counseling, competencies

References

1. Algorithm for providing support, including psychological assistance, to children of special military operation veterans (participants) studying at preschool, general, vocational, and higher education institutions in the relevant institutions. This support aims to provide such children with the necessary assistance, including psychological assistance. Moscow, 2023.
https://fcprc.ru/media/media/behavior/Algoritm_soprovodeniya_SVO.pdf accessed 11/11/2025
2. Methodological recommendations: Psychological assistance to preschool students and students of general and secondary vocational institutions in the Republic of Sakha (Yakutia) during the period of partial mobilization and the Special Military Operation. Yakutia 2022. https://psv4.userapi.com/s/v1/d/QckbKg20-nwfWuYglNqpGoKrBduvK3Te-0fzMhLI3B3HgI8cqs0iZ7oHChJ4QRULwGtAcx4ez0hapkHU0dXmOVvViqzC2xQv0uqYL89ebwurE9V0y5zSA/Metodicheskie_rekomendatsii_po_psikhologicheskomu_soprovozhdeniyu_-_SVO.pdf accessed 11.11.2025
3. Review of best practices in organizing psychological and pedagogical support for students from families of participants (veterans) of a special military operation. Moscow 2025; https://ds27-belgorod-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/144/362/Obzor_luchshih_praktik_po_organizatsii_psihologo_pedagogicheskogo_soprovozhdeniya_obuchayuschih_iz_semey_uchastnikov_SVO.pdf accessed 11.11.2025
4. Fridman L.M. On the Concept of School Psychological Service // Voprosy Psikhologii. 2001. No. 1.
5. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology. Moscow: Pedagogika Publishing House, 1991.
6. Shadrikov V.D. Spiritual Abilities. Moscow: Magister Publishing House, 1998.

Особенности волевой регуляции старших дошкольников с нарушениями интеллекта в структуре готовности к школе

Бондаренко Татьяна Андреевна

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, zhurbina-tatyana@mail.ru

Цой Алла Игнатьевна

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, allavolgograd@mail.ru

Калашникова Анна Реовкатовна, канд. филол. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградский государственный социально-педагогический университет, kalashnikova41@gmail.com

Ивушкина Наталья Юрьевна

старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, natali.ivushkina@mail.ru

Козырева Дарья Олеговна

студент Института общественного здоровья им. Н.П. Григоренко, Волгоградский государственный медицинский университет, dasha.kozyreva.05@bk.ru

В статье актуализирована проблема развития волевой регуляции старших дошкольников с нарушениями интеллекта как имеющая непосредственное отношение к готовности их к обучению в школе. Особое внимание уделено роли и специфике развития волевой регуляции у указанной категории детей. Представлены ключевые аспекты развития волевой регуляции старших дошкольников с нарушениями интеллекта в структуре их готовности к школе. Обосновывается ее роль в указанном процессе.

Ключевые слова: волевая регуляция, старшие дошкольники с нарушениями интеллекта, особые образовательные потребности, готовность к школе.

Понятие воли развивалось в трудах многих психологов: М. Я. Басова, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, В. И. Селиванова, А. И. Высоцкого, В. А. Иванникова, В. К. Калина, Е. П. Ильина и др. Л. С. Выготский интерпретировал волю как способность управлять своим поведением и психологическими процессами. По его мнению, воля - это основа развития личности и чисто социальный способ поведения, который складывается в процессе развития индивида. По сути, - это превращение высказывания в действие, совершаемое от имени других или от себя [2, С. 122]. В своих исследованиях С.Л. Рубинштейн дифференцирует волевые процессы и волевые характеристики личности, определяет волевое поведение как уникальное для личности и как «сознательное и целенаправленное поведение, при котором человек последовательно достигает поставленных целей, подчиняет свои импульсы сознательному контролю и изменяет окружающую действительность в соответствии со своими планами» [8, С. 53]. Ученый выделяет четыре важных этапа в волевом действии: формирование мотивов и предварительное определение целей, этапы обсуждения и конкуренции мотивов, принятие решения и его выполнение. Эти этапы свидетельствуют о волевых качествах личности, к которым автор относит спонтанность, самостоятельность, решительность, настойчивость, самообладание и выдержку [8, С. 53].

Волевая регуляция - это сознательное направление психических и физических усилий на достижение или торможение целей; способность человека самостоятельно выбирать линию поведения, выполнять конкретные действия с определенной целью и нести ответственность за их последствия [10, С. 76].

По мнению В. А. Иванникова, волевою регуляцией, можно рассматривать как индивидуальный тип произвольного контроля. Волевое действие, обладая всеми признаками произвольности, наполняется новым значением, становится преднамеренным, но не вынужденным, зависит от условий, но не предопределяясь ими [3, С. 98]. Когда речь идет о волевой регуляции своих действий, ключевым моментом является осознанный выбор целей и мотивации, управление различными побуждениями к действию и определение путей их достижения, особенно в условиях низкой внутренней мотивации и интереса. Способность сосредотачивать свои усилия на получении значимых для общества результатов, даже жертвуя личными желаниями, свидетельствует о наличии зрелой воли, тогда как подверженность эмоциям указывает на ее недостаточное развитие [3, С. 99]. Важно отметить, что волевая регуляция становится устойчивой чертой личности только тогда, когда приоритеты и стратегии достижения целей становятся привычными и формируют систему, которая помогает мобилизовать как физические, так и психические ресурсы в преодолении препятствий. Потребность в волевой регуляции поведения тесно связана с эмоциональной реакцией на цель и порождением побуждений к действию.

Нарушения интеллекта проявляются не только в трудностях познавательной деятельности, но и в нарушениях в эмоционально-волевой сферы [4, С. 113]. У старших дошкольников с нарушениями интеллекта недоразвиты и незрелы эмоции, слаба эмоционально-интеллектуальная связь. Формирование эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с нарушениями интеллекта во многом зависит от внешних факторов, среди которых важную роль играет специальное обучение и правильная организация жизненных процессов. Импульсивные реакции на дискомфорт, удовольствие и гнев постепенно ослабевают под влиянием воспитания и обучения. У де-

тей формируется осознание собственного поведения, положительные привычки и соответствующие социальные навыки, которые важны для их адаптации в обществе. Эмоциональная сфера у таких детей отличается недостаточной зрелостью и слабой выраженностью. Им сложно распознавать нюансы переживаний, спектр чувств ограничен простыми категориями: радость и неудовлетворение. В спонтанных действиях отсутствует самостоятельность, возникают проблемы с самоконтролем и планированием, направленным на будущее.

У старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями отмечается сниженная учебная активность и кратковременный интерес к занятиям. Как следствие, их учебная деятельность в школе часто носит характер копирования и импульсивности, провоцируя возникновение негативных реакций и непокорности, особенно при столкновении со сложными для них учебными задачами.

Они с трудом подчиняют свое поведение требованиям окружающих, что делает их реакции импульсивными и даже неадекватными [5, С. 54]. Они предпочитают простые задания, не требующие больших усилий, что приводит к подражанию поведению сверстников. Некоторые старшие дошкольники с нарушением интеллекта проявляют нежелание учиться и упрямство из-за предъявляемых требований. Социальные эмоции, такие как совесть и ответственность, формируются у них гораздо позже. Произвольное поведение менее развито, они не всегда следуют правилам и нормам и действуют импульсивно [5, С. 55].

При исследовании проблемы формирования волевой регуляции у старших дошкольников с нарушениями интеллекта учёные обращают внимание на их неготовность к школе, что является ключевым аспектом перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту [7, С. 25; 10, С. 76].

Готовность к школе является результатом развития дошкольника перед обучением и обеспечивает начальный этап систематического образовательного процесса [1, С. 45; 7, С. 25]. Существует два уровня психологической готовности дошкольников к школе: базовый, который охватывает формирование у ребенка основных знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе, и многоаспектный, связанный со специальной подготовкой к обучению в школе. С началом обучения в школе дошкольникам необходим высокий уровень сформированности навыков волевой регуляции, что проявляется в способности самостоятельно приобретать новые знания, контролировать свое поведение и действия, успешно решать сложные задачи и управлять своим поведением.

В работах М.С. Озодовой понятие готовности к школе рассматривается как «единая система взаимосвязанных аспектов личности ребенка, включающая мотивационные особенности, уровень развития познавательной, аналитической и синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевого контроля поведения» [7, С. 25]. Интегративная природа готовности к школе позволяет изучать ее компоненты и результаты их взаимодействия, т.е. структуру установленных между ними связей. Готовность к школе, являясь интегративным образованием, включает в себя физиологические (Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадрикова), интеллектуальные (Е. М. Мастюкова), речевые и коммуникативные (Л. С. Волкова) элементы. Волевой компонент готовности к школе является важным аспектом общего развития ребенка и включает в себя способность успешно адаптироваться к учебному процессу [10, С. 87]. Исследования в этом направлении подчеркивают, что воля неразрывно связана с другими психическими процессами, что подтверждает научная позиция Г. Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой [6, С. 6]. Н. А. Цыркун подчеркивает, что готовность ребенка к школе должна включать в себя не только развитие познавательных интересов, но и формирование воли [10, С. 88]. Именно воля позволяет ребенку преодолевать трудности, возникающие в процессе обучения. Он указывает на связь между свободой воли и развитием интеллектуальных способностей,

поддерживая идеи Л.С. Выготского о значении воли в логическом мышлении. Г. Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова рассматривают подготовку к школе более подробно, акцентируя внимание на таком важном аспекте, как произвольность познавательного процесса [6, С. 7]. Исследователи подтверждают, что наличие у старшего дошкольника развитой волевой готовности к началу школьного обучения является значимым фактором успешной адаптации к учебному процессу [6, С. 6]. Под произвольностью когнитивных функций понимается умение ребенка управлять своим мышлением, процессами запоминания и речевыми навыками, что крайне важно для достижения учебных целей. Произвольное внимание к учебным материалам проявляется в способности удерживать концентрацию внимания на учебной задаче и не отвлекаться.

Таким образом, волевая готовность включает в себя способность к саморегуляции и самоконтролю, что является важным условием для успешной учебы в школе [10, С. 84]. Саморегуляция, основанная на силе воли, отличает умение управлять собственными поступками и сознательно направлять психические функции и действия. У детей старшего дошкольного возраста формируется волевая устойчивость, что проявляется в освоении структуры деятельности и поведенческих паттернов. Эта структура включает в себя способность к постановке целей, приложению усилий и самостоятельной корректировке действий для достижения намеченного результата.

Среди результатов волевой регуляции можно выделить устойчивость к эмоциям (умение регулировать свои чувства); способность сохранять работоспособность как в течение отдельных занятий, так и на протяжении всего учебного дня; овладение произвольным вниманием; способность продолжать действия, прикладывая усилия; умение контролировать эмоциональные реакции (например, не перебивать собеседников); отсутствие страха перед трудностями [9, С. 116].

Волевая регуляция в структуре готовности к школе - это высокий уровень произвольно контролируемого поведения, произвольная регуляция психических процессов и поведения. Это овладение структурой деятельности и поведения, в которой мотивы и цели сформулированы, усилия мобилизованы, а психическая деятельность направлена и регулируется [10, С. 76]. К основным показателям волевой регуляции относятся сформированность определенной степени произвольности психических процессов, умение преодолевать трудности, навыки самостоятельности, высокий темп работы, знание и применение основных правил поведения, умение адекватно реагировать на оценку выполненных заданий и оценивать свою работу. Развитие волевой регуляции у детей дошкольного возраста с нарушениями развития способствует формированию таких качеств личности, как самостоятельность, дисциплинированность, аккуратность, ответственность, умение принимать решения и осознанно контролировать собственное поведение и поступки [9, С. 116].

В научной литературе выделяются несколько подходов к формированию волевой регуляции. Один из них - развитие силы воли путем систематических упражнений. Исследователи утверждают, что волевые качества поддаются тренировке посредством определенных психологических техник. Однако, результаты исследований демонстрируют, что результативность волевого контроля не всегда прямо зависит от интенсивности тренировок, и перенос волевых усилий из одной сферы деятельности в другую затруднен [5, С. 54]. Следующий подход предполагает целенаправленное обучение волевым качествам, исходя из предпосылки, что проявление волевой регуляции всегда контекстуально. Следовательно, развитию подлежат именно эти специфические характеристики. Третий подход - поэтапное формирование волевых способностей - базируется на понимании системной природы волевого контроля, возникающего как результат согласованной работы различных психических процессов и функций. В отличие от развития отдельных волевых качеств, стратегии волевой регуляции универсальны и применимы к решению широкого круга задач. Их

цель не управление конкретным видом деятельности, а оптимизация психических процессов и функций [10, С. 80].

Основываясь на авторитетных исследованиях ученых и практиков, можно констатировать, что недостаточное развитие волевой регуляции у старших дошкольников с нарушениями интеллекта является важным препятствием для их готовности к школьному обучению.

В таблице 1 представлены направления коррекционной работы по развитию волевой регуляции старших дошкольников с нарушениями интеллекта в структуре готовности к школе.

Таблица 1
Направления коррекционной работы по развитию волевой регуляции старших дошкольников с нарушениями интеллекта в структуре готовности к школе

Аспект волевой регуляции	Методологические принципы	Содержание коррекционной работы
Формирование потребности в целеполагании (инициация деятельности)	Принцип субъектности; принцип моделирования ситуаций соотношения «желаемого» и «должного».	Обеспечение условий для возникновения внутренней детерминации ведущей деятельности, направленной на достижение просоциальных или учебных целей. Стимуляция перспективной памяти и планирования, оперирующей средством-целью.
Развитие способности к предварительному планированию и программированию	Принцип поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину); принцип использования средств мнемоники и внешнего программирования.	Целенаправленное формирование иерархических структур последовательности действий (операциональный анализ задачи). Обучение вербализации плана в форме внешнего речевого сопровождения с последующим переходом во внутреннюю речь.
Развитие механизмов контроля и саморегуляции	Принцип рефлексивного анализа; принцип формирования «контролирующего действия» как интериоризированной инстанции.	Развитие способности к объективации критериев успешного выполнения деятельности. Формирование навыков сличения получаемого результата с исходным эталоном (контроль по образцу). Развитие способности к оперативной коррекции действий на основе обратной связи.
Укрепление настойчивости и целеустремленности (преодоление трудностей)	Принцип постепенного усложнения требований; принцип формирования «волевого усилия» как сознательного преодоления препятствий.	Систематическое предъявление задач, требующих умеренных волевых усилий (зона ближайшего развития волевой регуляции). Формирование атрибутивного стиля объяснения неудач (акцент на недостаточных усилиях, а не на дефиците способностей).
Регуляция эмоционально-волевой сферы	Принцип интеграции познавательных и эмоциональных процессов; принцип экспрессивной регуляции.	Постепенное обучение идентификации, вербализации и дифференциации собственных эмоциональных состояний, сопутствующих волевым актам. Формирование навыков адекватного выражения аффекта в контексте заданной деятельности. Терапевтическая работа по снижению тревожности, ассоциированной с неудачей.
Формирование произвольности восприятия и внимания	Принцип избирательной активации; принцип подведения под произвольное внимание регулятивных схем.	Развитие способности к произвольному переключению и удержанию внимания на релевантных стимулах в условиях интерференции. Обучение целенаправленному выделению признаков объекта изучения.

Таким образом, конечная цель коррекционно-развивающей работы по развитию волевой регуляции старших дошкольников с нарушениями интеллекта в структуре готовности к школе – способствовать развитию максимально доступного уровня саморегуляции ребенка указанной категории, включающего в себя зрелое взаимодействие со значимыми взрослыми, способность самостоятельно инициировать поведение, а также напрямую регулировать желаемый уровень активности высших психических функций.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение. – 1968. – 464с. Электронная библиотека МГППУ : Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте: (дата обращения: 02.02.2026).

2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка: [Сб. избр. тр.] / Л.С. Выготский. – Москва: ЭКСМО, 2003. – 501с. – URL: Психология развития ребенка: Сб. избр. тр. (дата обращения: 02.02.2026).

3. Иванников В. А. Воля //Национальный психологический журнал. – 2010. – №1. – С.97-101. – URL: Воля (дата обращения: 02.02.2026).

4. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема //Вестник ТГПУ. – 2014. – №.1. – С.112 – 115. – URL: Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема (дата обращения: 02.02.2026).

5. Коногорская С. А. Взаимосвязь когнитивных и некогнитивных показателей готовности к обучению с учебной успеваемостью //Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2023. – №. 4. – С. 53-68.

6. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста //Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – №. 4. – С. 5-21.

7. Озодова М. С. Проблемы готовности к школе и особенности личностного развития ребенка дошкольного возраста //International scientific innovation research conference. – 2024. – Т. 1. – №. 2. – С. 24-35.

8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание СПб. – Питер. – 2023. – 288с.

9. Толстопахты Л. Е., Акинина Л. И., Емельянова И. А. Общая, специальная и психологическая готовность дошкольника к систематическому школьному обучению //Проблемы научно-практической деятельности. поиск и выбор инновационных решений. – 2022. – С. 115-117.

10. Цыркун Н. А. Развитие воли у детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования. - Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. – 106с. - URL: 1535222336.pdf (дата обращения: 02.02.2026).

Features of Volitional Regulation in Older Preschoolers with Intellectual Disabilities in the Structure of School Readiness

Bondarenko T.A., Tsoi A.I., Kalashnikova A.R., Ivushkina N.Yu., Kozyreva D.O. Volgograd State Medical University

This article addresses the issue of developing volitional regulation in older preschoolers with intellectual disabilities as directly related to their readiness for school. Particular attention is paid to the role and specifics of volitional regulation development in this category of children. Key aspects of volitional regulation development in older preschoolers with intellectual disabilities are presented in the structure of their school readiness. Its role in this process is substantiated.

Keywords: volitional regulation, senior preschool children with intellectual disabilities, special educational needs, school readiness.

References

- Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood (Psychological study). - M.: Education. - 1968. - 464 p. Electronic library of MGPPU: Bozhovich. Personality and its formation in childhood: (date of access: 02.02.2026).
- Vygotsky L.S. Psychology of child development: [Collection of selected works] / L.S. Vygotsky. - Moscow: EKSMO, 2003. - 501 p. - URL: Psychology of child development: Collection of selected works (date of access: 02.02.2026).
- Ivannikov V.A. Volya // National Psychological Journal. - 2010. - No. 1. - Pp. 97-101. - URL: Volya (date of access: 02.02.2026).
- Kozyreva O. A. Creation of an inclusive educational environment as a socio-pedagogical problem // Bulletin of TSPU. - 2014. - No. 1. - pp. 112 - 115. - URL: Creation of an inclusive educational environment as a socio-pedagogical problem (date of access: 02.02.2026).
- Konogorskaya S. A. Interrelationship between cognitive and non-cognitive indicators of readiness for learning and academic performance // Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences. - 2023. - No. 4. - pp. 53-68.
- Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. Play as a zone of proximal development of preschool children // Psychological and pedagogical studies. - 2019. - Vol. 11. - No. 4. - Pp. 5-21.
- Ozodova M. S. Problems of readiness for school and features of personal development of a preschool child // International scientific innovation research conference. - 2024. - Vol. 1. - No. 2. - Pp. 24-35.
- Rubinstein S. L. Being and consciousness St. Petersburg. - Piter. - 2023. - 288 p.
- Tolstopiatykh L. E., Akinina L. I., Emelianov I. A. General, special and psychological readiness of a preschooler for systematic school education // Problems of scientific and practical activity. search and selection of innovative solutions. – 2022. – P. 115-117.

Дистанционные и медиатехнологии как средство развития социальной коммуникации у детей с РАС: логопедический аспект

Нестерова Алена Владимировна

аспирант, кафедра «Педагогика детства, специальная психология и дефектология», Гуманитарно-педагогический институт, Севастопольский государственный университет

Статья посвящена анализу дистанционных и медиатехнологий, применяемых в логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра для развития социальной коммуникации. Актуальность определяется ростом запросов семей на удалённые форматы сопровождения, потребностью в средствах структурирования взаимодействия и переносом тренировки навыков в домашнюю среду. Научная новизна связана с интеграцией сведений о телепрактике, визуальной поддержке, видеомоделировании, цифровых версиях PECS и цифровых рисках, влияющих на качество общения. В рамках работы описаны организационные модели дистанционных занятий, требования к участию родителей, способы подготовки медиаконтента и варианты цифровых коммуникативных средств. Особое внимание уделено построению цепочки «оценка навыка — подбор медиаопоры — отработка — перенос в естественные ситуации». Работа ставит перед собой цель обосновать методические условия, повышающие результативность дистанционной логопедической помощи при формировании социально-коммуникативных действий. Для решения цели применены анализ публикаций, сопоставление подходов, контент-анализ примеров и обобщение практик. В заключении описываются ограничения удалённого формата и рекомендации по их профилактике. Статья будет полезна логопедам, дефектологам, психологам, методистам и администраторам служб сопровождения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социальная коммуникация, дистанционная логопедическая помощь, телепрактика, медиатехнологии, визуальная поддержка, видеомоделирование, PECS, электронная коммуникативная книга, цифровая социализация.

Введение

Актуальность темы задаётся одновременным ростом распространённости практик удалённого сопровождения и сохранением выраженных трудностей социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра. Для логопедической помощи данная ситуация означает смещение части коррекционной работы в цифровую среду, где коммуникация опосредуется экраном, интерфейсом, заранее подготовленными визуальными опорами и медиаматериалами. При таком устройстве занятий меняется структура контакта: повышается доля регламентированных реплик, усиливается значение наглядного планирования, возрастает нагрузка на семью как на соисполнителя коррекционных процедур. Одновременно расширяется набор средств, пригодных для поддержания инициативы общения: электронные коммуникативные книги, цифровые карточки, видеомодели поведения, короткие видеоподсказки, сценарии общения, встроенные в бытовые ситуации.

Цель работы – обосновать, на каких методических условиях дистанционные и медиатехнологии дают прирост в формировании социальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра при логопедическом сопровождении. Задачи:

1. систематизировать направления применения дистанционных форм и медиасредств в логопедической работе, ориентированной на социальное взаимодействие;
2. описать требования к организации удалённого занятия и к участию родителей, обеспечивающие устойчивость коммуникативной практики;
3. выделить ограничения цифрового формата и предложить профилактические решения, сохраняющие качество коррекционной работы.

Научная новизна связана с аналитическим объединением данных о телепрактике, цифровых средствах альтернативной/дополняющей коммуникации, визуальной поддержке и медиамethodах формирования социального поведения в единую логопедическую схему, ориентированную на перенос навыка общения в естественные ситуации.

Материалы и методы

Материалы исследования составили русскоязычные публикации последних лет, посвящённые удалённой организации логопедической помощи и применению медиасредств при сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра: С.В. Андреева [1] описала построение дистанционного логопедического занятия, условия его результативности и значимость участия родителей; А.Р. Бурцева, С.С. Андреев [2] рассмотрели применение электронных устройств для тренировки коммуникативных и социальных действий у подростка; О.С. Духанина [3] представила использование видеомоделирования для формирования социальных навыков и структуру работы с видеоматериалом; О.В. Заширинская, Л.И. Белимова [4] проанализировали риски цифровой социализации и ограничения цифровых платформ при развитии общения у детей с РАС; А.И. Козорез [5] охарактеризовала практико-ориентированное обучение специалистов и организацию сопровождения, влияющую на внедрение дистанционных форм; А.С. Колганова, А.В. Обухова [6] описали возможности социальных историй и «ясного языка» как медиасредства поддержки коммуникации; Н.А. Мальцева, Д.А. Мельникова [7] систематизировали визуальную поддержку в практике работы с детьми с РАС и показали место медиапосредников в обучении коммуникации; У.А.

Мамохина, Д.С. Переверзева, С.А. Тюшкевич [8] обосновали доказательный подход при выборе технологий сопровождения и требования к организации практик; О.А. Попова, Е.Ю. Давыдова, Д.С. Переверзева, У.А. Мамохина [9] раскрыли применение электронной коммуникативной книги (цифрового варианта PECS) для развития коммуникации; А.В. Хаустов, М.А. Шумских [10] представили мониторинговые данные о ресурсах и формах помощи, релевантные планированию логопедического блока сопровождения.

Методы: анализ и сопоставление научных публикаций, контент-анализ описаний практик и средств, аналитическое моделирование логопедической схемы формирования социально-коммуникативных действий в дистанционном формате.

Результаты

Аналитическое сопоставление источников позволило выделить три взаимосвязанные линии развития социальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дистанционного сопровождения: (а) организационно-коммуникативная архитектура занятия; (б) медиасредства поддержки инициативы общения; (в) механизмы переноса навыка из «экрана» в повседневное взаимодействие.

1. Организация дистанционного занятия как средство удержания коммуникативной рамки. В дистанционном формате логопедическая работа смещается от спонтанного диалога к заранее спроектированной последовательности шагов, где наглядное структурирование выступает опорой для коммуникации. С.В. Андреева [1] описывает этапность дистанционного занятия (организация контакта, предъявление инструкции, серия целевых действий, закрепление результата, завершение), подчёркивая необходимость специальных условий при сочетании РАС с интеллектуальными и речевыми нарушениями. В практическом смысле результат сводится к следующему, дистанционное занятие требует:

- 1) предсказуемой схемы взаимодействия,
- 2) устойчивых сигналов начала/конца,
- 3) минимизации «пустых пауз», провоцирующих уход из контакта,
- 4) распределения функций между специалистом и взрослым рядом с ребёнком.

С опорой на данные мониторинга А.В. Хаустова, М.А. Шумских [10] данная линия получает управленческое продолжение: при широком присутствии логопедической помощи в организациях сопровождения возрастает значимость единых стандартов дистанционной организации занятия и контроля качества коммуникативных результатов.

2. Родитель как соисполнитель коммуникации и носитель переноса навыка. В дистанционной работе взрослый рядом с ребёнком выполняет не «техническую» функцию, а функцию посредника переноса: он закрепляет способ обращения, организует предъявление стимулов, обеспечивает повторение в бытовой ситуации, фиксирует попытки коммуникации. С.В. Андреева [1] прямо связывает эффективность дистанционного обучения с включением родителей в реализацию коррекционных целей. В терминах логопедической практики такой вывод означает: дистанционное занятие без обученного взрослого ограничивается тренировкой реакций на экране и слабо влияет на реальную социальную коммуникацию; при наличии взрослого формируется связка «сигнал — обращение — ответ партнёра», причём партнёром выступает не только специалист, но и член семьи. Доказательный подход в организации практик (выбор процедур на основании данных и описанных протоколов) поддерживает У.А. Мамохина с соавторами [8]; в дистанционной работе он проявляется через регламентирование задач для семьи, критериев наблюдения и единых правил фиксации прогресса.

3. Визуальная поддержка и медиопосредники как основа понятного общения. Н.А. Мальцева, Д.А. Мельникова [7] показывают, что визуальная поддержка систематизирует поведение и коммуникацию, снижает неопределённость ситуации и

помогает ребёнку ориентироваться в последовательности действий. Для логопеда данный результат переводится в технологическое решение: визуальные расписания, карточки выбора, «полоски фраз», пиктограммы эмоций и правил общения превращаются в медиаслой дистанционного занятия, заменяющий часть естественных подсказок очного взаимодействия. Сюда же примыкают социальные истории как формат медиатекста, обучающего социальным правилам в конкретной ситуации. А.С. Колганова, А.В. Обухова [6] описывают социальные истории и «ясный язык» как средство повышения понятности сообщений, что в дистанционном формате приобретает практическую форму: истории подаются в виде коротких экранных сценариев, дополняются изображениями, озвучкой и последующим проигрыванием в виде диалога.

4. Видео моделирование как инструмент формирования социальных действий. О.С. Духанина [3] рассматривает видеомоделирование как научно обоснованную процедуру с использованием цифровых технологий, где ребёнок наблюдает целевое поведение и затем воспроизводит его в реальной ситуации. Для логопедического сопровождения ценность метода связана с тем, что «социальное действие» разлагается на наблюдаемые шаги: взгляд/обращение, формула просьбы, ожидание ответа, реакция на отказ, завершение контакта. В дистанционном формате видеомоделирование решает две задачи одновременно: (1) создаёт управляемый образец коммуникации, (2) обеспечивает повторяемость предъявления без снижения качества демонстрации. При подборе видеоматериала требуется согласование с уровнем понимания речи ребёнка и его способностью к имитации; при несформированности данных предпосылок возрастает риск формального просмотра без коммуникативного эффекта.

5. Цифровые средства альтернативной/дополняющей коммуникации в логопедической логике. О.А. Попова с соавторами [9] описывают электронную коммуникативную книгу как цифровой вариант PECS. С позиции развития социальной коммуникации результат состоит в переносе карточного обмена в интерфейс, где выбор символа соединяется с предъявлением запроса партнёру и с фиксацией результата. Для дистанционной логопедической работы электронный формат важен по четырём причинам: (1) упрощается масштабирование словаря; (2) повышается скорость доступа к символам; (3) облегчается интеграция в видеосвязь и домашние ситуации; (4) снижается вероятность утраты карточек и нарушения структуры набора. Одновременно цифровизация усиливает требования к правилам пользования: без регламента возрастает переключение ребёнка на нефункциональное «нажатие ради эффекта», что снижает коммуникативную направленность действия.

6. Электронные устройства и «гаджеты» как среда тренировки социальных навыков. А.Р. Бурцева, С.С. Андреев [2] показывают, что электронные технологии применимы для формирования коммуникативных и социальных навыков у подростка с РАС. В логопедической интерпретации результат состоит в создании дополнительных каналов общения, когда голосовое сообщение, чат, визуальные подсказки, короткие видеоподсказки и таймеры поддержки формируют управляемую траекторию коммуникации. Практически значимым выступает требование к «функциональности» цифрового действия: каждое применение устройства связывается с конкретной коммуникативной целью (попросить, согласовать, уточнить, завершить контакт), иначе цифровая активность превращается в самоцель.

7. Риски цифровой социализации и критерии ограничений медиасреды. О.В. Заширинская, Л.И. Белимова [4] анализируют риски социально-коммуникативной интеграции детей с РАС в условиях цифровых платформ и виртуальной реальности. Для логопедической помощи данный блок результатов задаёт систему ограничений: цифровая среда облегчает тренировку отдельных компонентов общения, но создаёт угрозу подмены реального взаимодействия симуляцией, где отсутствуют сложные невербальные сигналы, непредсказуемость

партнёра и социальная ответственность. Следовательно, медиатеchnологии требуют не расширения «экранного времени», а точного дозирования и подчинения задачам переноса: отработанный по видеомодели навык подтверждается в ситуации общения с близким взрослым, затем со сверстником, затем в учебной группе.

8. Организация внедрения дистанционных практик через подготовку специалистов. А.И. Козорез [5] описывает практико-ориентированную систему подготовки специалистов для работы с детьми с РАС в ресурсных центрах, подчёркивая значение наставничества и обучения. В результативной модели дистанционной логопедической помощи подготовка специалиста выходит за пределы «владения платформой» и охватывает проектирование медиаматериалов, протоколирование целей, настройку взаимодействия с семьёй, контроль переноса навыка. Встраивание дистанционных средств в систему сопровождения требует единых процедур супервизии и согласования междисциплинарных целей, поскольку социальная коммуникация формируется не изолированно, а в связке с поведением, сенсорной регуляцией и учебной деятельностью.

Обсуждение

Дистанционные форматы в логопедическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра дают прирост прежде всего там, где специалист заранее проектирует коммуникацию как последовательность наблюдаемых действий и заранее готовит медиаслой занятия. При такой постановке удалённый формат перестаёт быть «заменой очного», превращаясь в отдельный режим работы со своими преимуществами: высокой повторяемостью предъявления, возможностью точного дозирования подсказок, удобством фиксации материалов и вовлечением семьи в ежедневную практику общения. Наибольшую практическую ценность получают медиасредства, которые непосредственно запускают обращение к партнёру: электронные символы запроса, сценарии фраз, короткие видеоподсказки диалога, визуальные правила общения.

Одновременно цифровая среда усиливает вероятность формализации коммуникации. Ребёнок способен освоить «правильную последовательность кликов» или «правильную реплику» без реального адресования партнёру. Профилактика данного риска требует смены критерия результата: вместо «выполнил задание на экране» фиксируется «обратился к партнёру и получил социально значимый ответ». В логопедической работе данный критерий особенно продуктивен, потому что он связывает речевое действие с социальной функцией речи — просьбой, уточнением, отказом, благодарностью, завершением контакта.

Видеомоделирование и социальные истории в дистанционном формате создают «мост» между демонстрацией и исполнением, но качество моста зависит от того, насколько точно подобрана целевая ситуация. При чрезмерной обобщённости сценария ребёнок запоминает сюжет без переноса. При точной привязке к бытовой ситуации (магазин, перемена, просьба о помощи, ожидание очереди) медиаматериал становится инструкцией поведения и речи. Практика показывает, что короткие видеосцены и истории, ориентированные на один коммуникативный шаг, дают более чистый результат, чем длинные сюжеты с множеством целей.

Нагрузка на семью в дистанционной модели резко возрастает. Взрослый рядом с ребёнком выступает организатором среды и носителем переноса навыка. Без обучения семьи логопедический прогресс нередко остаётся «кабинетным», даже если кабинет — виртуальный. Следовательно, дистанционное сопровождение требует планирования «домашних коммуникационных проб»: ежедневных микроситуаций, где ребёнок получает возможность обратиться, дождаться ответа, повторить попытку, принять отказ. Такая микропрактика по смыслу приближает дистанционную логопедию к естественно-научному формированию речи и социальных действий.

Цифровые платформы и виртуальные среды создают дополнительную зону риска: симуляция общения снижает ценность реального контакта, где присутствуют непредсказуемость, конфликт интересов, необходимость учитывать партнёра. В логопедическом сопровождении это выражается в росте «монологизации» — ребёнок воспроизводит речевые шаблоны, не настраивая их под собеседника. Профилактика строится через целевое усложнение партнёра: сначала взрослый дома, затем новый взрослый, затем сверстник, затем группа, где правило общения подтверждается социальными последствиями, а не похвалой за правильную реплику.

Заключение

По первой задаче выделены направления применения дистанционных форм и медиасредств в логопедическом сопровождении социальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра:

- 1) дистанционное занятие как жёстко структурированная последовательность коммуникативных шагов;
- 2) визуальная поддержка и социальные истории как медиатексты, повышающие понятность ситуации общения;
- 3) видеомоделирование как способ предъявления образца социального поведения с последующим воспроизведением;
- 4) цифровые средства альтернативной/дополняющей коммуникации и электронные коммуникативные книги как инструмент запуска обращения к партнёру;
- 5) электронные устройства как канал тренировки функциональных коммуникативных действий при наличии правил пользования.

По второй задаче обоснованы методические условия результативности: предсказуемая архитектура занятия, минимизация пауз без коммуникативной цели, распределение функций между специалистом и взрослым рядом с ребёнком, подготовка медиаматериалов под одну целевую ситуацию общения, обязательная фиксация результата через обращение к партнёру, регулярные домашние «пробы» для переноса навыка.

По третьей задаче выделены ограничения цифрового формата: риск формализации общения, подмена адресованной коммуникации экранной активностью, снижение доли реального социального опыта, перегрузка семьи, зависимость результата от качества медиасреды. Предложены профилактические решения: дозирование цифровых процедур, перенос критерия успеха на социальный эффект (обращение — ответ), ступенчатое усложнение партнёра и ситуации общения, обучение семьи протоколам закрепления навыка.

Литература

1. Андреева С.В. Дистанционная логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями // Special Education. 2021. URL: <https://specobr.ru/en/?catid=327&id=7533%3Adistantsionnaya-logopedicheskaya-rabota-s-mladshimi-shkolnikami-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra-i-intellektualnymi-narusheniyami&view=article> (дата обращения: 29.12.2025).
2. Бурцева А.П., Андреев С.С. Формирование коммуникативных и социальных навыков у подростка с РАС с помощью электронных технологий (гаджетов) // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 47–52. DOI: 10.17759/autdd.2023210106.
3. Духанина О.С. Применение метода видеомоделирования при формировании социальных навыков у ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 3. С. 54–61. DOI: 10.17759/autdd.2023210306.
4. Защиринская О.В., Белимова Л.И. Риски социально-коммуникативной интеграции детей с расстройствами аутистического спектра в условиях цифровых платформ и виртуальной реальности // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30. № 1. С. 60–72. DOI: 10.17759/pse.2025300106.

5. Козорез А.И. Практико-ориентированная система подготовки специалистов для работы с детьми с РАС в ресурсных центрах: наставничество и обучение // Клиническая и специальная психология. 2025.

6. Колганова А.С., Обухова А.В. Социальные истории как медиатеchnология поддержки понимания речи и правил общения у детей с РАС («ясный язык») // Аутизм и нарушения развития. 2023.

7. Мальцева Н.А., Мельникова Д.А. Использование визуальной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра: обзор зарубежных исследований // Аутизм и нарушения развития. 2023.

8. Мамохина У.А., Переверзева Д.С., Тюшкевич С.А. Доказательный подход в работе ресурсных центров по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2022.

9. Попова О.А., Давыдова Е.Ю., Переверзева Д.С., Мамохина У.А. Опыт применения электронной коммуникативной книги (цифрового варианта PECS) в работе с детьми с РАС // Клиническая и специальная психология. 2023.

10. Хаустов А.В., Шумских М.А. Мониторинг системы комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 6–14. DOI: 10.17759/autdd.2022200301.

Distance and media technologies as a tool for developing social communication in children with ASD: a speech therapy aspect

Nesterova A.V.

Sevastopol State University

This article analyzes distance and media technologies used in speech therapy for children with autism spectrum disorders to develop social communication. This research is relevant given the growing demand from families for remote support formats, the need for tools to structure interactions, and the transfer of skills training to the home environment. Scientific novelty lies in the integration of information on telepractice, visual support, video modeling, digital versions of PECS, and digital risks affecting communication quality. The article describes organizational models for distance learning, requirements for parental participation, methods for preparing media content, and options for digital communication tools. Particular attention is paid to the development of the "skill assessment - selection of media support - training - transfer to natural situations" chain. This paper aims to substantiate methodological conditions that improve the effectiveness of remote speech therapy assistance in developing social and communicative actions. This goal was achieved through publication analysis, a comparison of approaches, a content analysis of examples, and a synthesis of practices. The conclusion describes the limitations of the remote format and recommendations for their prevention. This article will be useful for speech therapists, special education teachers, psychologists, methodologists, and administrators of support services.

Keywords: autism spectrum disorders, social communication, remote speech therapy assistance, telepractice, media technologies, visual support, video modeling, PECS, electronic communication book, digital socialization.

References

1. Andreeva S.V. Remote speech therapy work with primary school students with autism spectrum disorders and intellectual disabilities // Special Education. 2021. URL: <https://specobr.ru/en/?catid=327&id=7533%3Adistantsionnaya-logopedicheskaya-rabota-s-mladshimi-shkolnikami-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra-i-intellektualnymi-naruseniyami&view=article> (accessed: 29.12.2025).
2. Burtseva A.R., Andreev S.S. Development of communication and social skills in a teenager with ASD using electronic technologies (gadgets) // Autism and Developmental Disorders. 2023. Vol. 21. No. 1. pp. 47–52. DOI: 10.17759/autdd.2023210106.
3. Dukhanina O.S. Application of the Video Modeling Method in Developing Social Skills in a Child with ASD // Autism and Developmental Disorders. 2023. Vol. 21. No. 3. pp. 54–61. DOI: 10.17759/autdd.2023210306.
4. Zashchirinskaya O.V., Belimova L.I. Risks of Social and Communicative Integration of Children with Autism Spectrum Disorders in the Context of Digital Platforms and Virtual Reality // Psychological Science and Education. 2025. Vol. 30. No. 1. pp. 60–72. DOI: 10.17759/pse.2025300106.
5. Kozorez A.I. A Practice-Oriented System for Training Specialists to Work with Children with ASD in Resource Centers: Mentoring and Training // Clinical and Special Psychology. 2025.
6. Kolganova A.S., Obukhova A.V. Social Stories as a Media Technology for Supporting Speech Comprehension and Communication Rules in Children with ASD ("Clear Language") // Autism and Developmental Disorders. 2023.
7. Maltseva N.A., Melnikova D.A. Using Visual Support in Working with Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of International Research // Autism and Developmental Disorders. 2023.
8. Mamokhina U.A., Pereverzeva D.S., Tyushkevich S.A. Evidence-Based Approach in the Work of Resource Centers for Supporting Children with Autism Spectrum Disorders // Autism and Developmental Disorders. 2022.
9. Popova O.A., Davydova E.Yu., Pereverzeva D.S., Mamokhina U.A. Experience of using an electronic communication book (digital version of PECS) in working with children with ASD // Clinical and Special Psychology. 2023.
10. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Monitoring the system of comprehensive assistance to children with autism spectrum disorders in the Russian Federation // Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 20. No. 3. pp. 6–14. DOI: 10.17759/autdd.2022200301.

Сравнительная прагмалингвистическая характеристика поджанров франкоязычной прогностической статьи

Антонова Анастасия Александровна

соискатель кафедры лексикологии и стилистики французского языка факультета французского языка Московского городского лингвистического университета

В настоящей статье рассматриваются такие поджанры франкоязычной публицистической прогностической статьи как социальная и социально-экономическая прогностические статьи. Изучаются их прагматические и лингвистические особенности, и дается их сравнительная прагмалингвистическая характеристика.

Ключевые слова: прогностический дискурс; прогностическая статья; жанр прогностического дискурса; поджанр прогностической статьи; социальный прогноз; социально-экономический прогноз.

Цель настоящего исследования заключается в сравнительном изучении прагматических (коммуникативные стратегии и тактики) и лингвистических (лексических, грамматических и стилистических) особенностей таких поджанров прогностической статьи как социальная и социально-экономическая прогностическая статья. В соответствии с обозначенной целью предприняты попытки решить следующие **задачи**: дать определение понятию поджанра, рассмотреть ключевые коммуникативные стратегии и тактики социальной и социально-экономической прогностических статей, проанализировать их языковые средства (лексические, грамматические и стилистические), дать сравнительную прагмалингвистическую характеристику обоих поджанров прогностической статьи.

Актуальность данной работы обусловлена интересом, проявляемым современными лингвистами к изучению прагматической и языковой дифференциации в рамках социального и социально-экономического поджанров жанра публицистической прогностической статьи.

Научная новизна заключается в том, что впервые проведен сравнительный анализ прагматических и лингвистических особенностей поджанров прогностических статей, содержащих соответственно социальный и смешанный социально-экономический прогноз.

Теоретическая значимость данной работы обусловлена необходимостью дальнейшей разработки теории жанров и соответствующих поджанров на материале различных типов прогностического дискурса.

Практическая ценность настоящей статьи состоит в возможности применения результатов данного исследования при дальнейшей разработке теории жанров в рамках различных дискурсов.

Материалом для сравнительного анализа послужили прогностические публицистические статьи: *Elisabeth Borne dévoile son plan pour l'orientation scolaire* из интернет-издания *FRANCE PO* [13] и *Budget 2025: 4000 postes d'enseignants seront supprimés à l'Education nationale* из французского журнала *Marianne* [14].

Универсальность категории речевого жанра выдвигает задачу разграничения разных по объему речевых интеракций. Понимая под речевым жанром определенный тип текста, который может включать как монологическую, так и диалогическую речь, жанровая классификация, по мнению многих исследователей, включает жанровые образования разного объема – гипержанр, жанр и субжанр. Понятие поджанра, или субжанра, как составного элемента жанра, было рассмотрено в работах ряда отечественных и зарубежных исследователей (Федосюк М.Ю., Седов К.Ф., Дубровская Т.В., Ульянова М.А., Долинин К. А., Котелевская Э. И., Adam J.-M., Gephart R. и др.).

Так были выделены элементарные и комплексные речевые жанры. В составе элементарных жанров «отсутствуют компоненты, которые могут быть квалифицированы как тексты определенных жанров» [9, С. 104]. В то же время «комплексные речевые жанры, включающие монологические и диалогические тексты, состоят из компонентов, каждый из которых обладает относительной завершенностью и представляет собой текст определенного жанра» [9, С. 104]. При этом, по мнению Т.В. Дубровской, только «субжанр предполагает отнесенность высказывания к единому субъекту, тогда как собственно жанр вполне может представлять собой диалогический текст» [3, С. 19].

К.Ф. Седов выделяет понятия субжанр и гипержанр, отмечая, что «гипержанры – это речевые формы, объединяющие в своем составе несколько жанров; собственно жанры», а субжанры – «одноактные высказывания, входящие в состав жан-

ров на правах тактик» [7, С. 17–18]. Соответственно, к субжанру относят минимальные единицы типологии речевых жанров, равные одному речевому акту, а «речевые формы, которые сопровождают социально-коммуникативные ситуации, объединяющие в своем составе несколько жанров» представлены гипержанрами, или «гипержанровыми формами» [5, С. 69].

На примере жанровой системы интернет-дискурса, предлагается многоуровневая жанровая классификация с выделением «гипержанров, жанров и субжанров с возможным дальнейшим делением на жанроиды» [8, С. 107]. В.В. Дементьев и К.А. Долинин также предлагают рассматривать три компонента жанровой классификации: гипержанр, субжанр и жанроид, где «гипержанр – это жанровое макрообразование, которое объединяет в себе несколько жанров» [1, С. 33], «субжанр – это жанровая форма, представляющая собой одноактные высказывания» [2, С. 33], а «жанроид – это переходная форма, которая осознается говорящими как нормативная, но которая располагается в межжанровом дискурсивном пространстве» [1, С. 34].

Наше исследование основано на классификации предложенной Т.В. Дубровской, включающей три уровня – собственно жанр, гипержанр, объединяющий несколько жанров, и поджанр (субжанр), как минимальная единица высказывания. В соответствии с изложенной выше зрения представляется необходимым выделить в прогностическом дискурсе такой жанр как публицистическая прогностическая статья и ее поджанры – статьи, содержащие различные виды прогнозов – политические, метеорологические, социальные, экономические и т.д., в том числе и смешанные прогнозы, например, социально-экономический.

Рассмотрим прагматический аспект исследуемых поджанров публицистической прогностической статьи на примере их коммуникативных стратегий и вербализующих их тактик. При этом под коммуникативными стратегиями понимается «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [4, С. 54], а к данным речевым действиям, вслед за В.Е. Чернявской, мы относим «определенный набор вербальных и невербальных тактик, используемых в зависимости от коммуникативной ситуации» [10, С. 45–46].

Таким образом, при изучении прагматического аспекта исследуемых поджанров франкоязычной прогностической статьи, представляется важным выделить их ключевые коммуникативные стратегии и вербализующие их тактики.

Так, в таком поджанре прогностической статьи, как **социальная прогностическая статья**, мы отмечаем в качестве основной **экспликативную стратегию**, вербализующуюся с помощью следующих тактик: **тактики пояснения содержания усиленной подготовки преподавателей средней школы: Dès l'automne prochain, 30 000 professeurs principaux de troisième bénéficieront d'une demi-journée de formation spécifique. Chaque établissement devra également élaborer son projet d'orientation personnalisé, s'appuyant sur des données concrètes: taux de réussite aux examens, poursuites d'études et insertion professionnelle; тактики раскрытия содержания нескольких дней в году, посвященных выбору будущей профессии: De la cinquième à la terminale, les élèves participeront à quatre demi-journées consacrées à l'orientation. Au programme: découverte des métiers, visites d'entreprises et forums des formations. Au collège, l'accent sera mis sur la connaissance du monde professionnel et le développement personnel. Au lycée, les élèves travailleront sur leur projet d'études et leur insertion dans un environnement en mutation; тактики описания нового технического приложения**, благодаря которому родители могут принять участие в процессе выбора профессии: *Les parents seront davantage associés au processus d'orientation. Des entretiens parents-élèves-professeurs seront systématisés en classes de troisième et de seconde, avant les conseils de classe du deuxième trimestre. Un guide pratique sera mis à disposition sur la plateforme Avenir(s); тактики раскрытия содержания инно-*

ваний в рамках учебного процесса в высших учебных заведениях: La ministre propose plusieurs innovations pour le supérieur. L'année de césure post-bac, actuellement choisie 9 000 lycéens, sera valorisée l'attribution de crédits universitaires. Le nombre d'universités proposant une année propédeutique pluridisciplinaire passera de 22 à 45 d'ici 2027; Pour les bacheliers professionnels, une expérimentation de BTS en trois ans sera lancée dans chaque académie à la rentrée 2026, incluant une année préparatoire. Les classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs en trois ans seront également développées; Le plan prévoit aussi une clarification des rôles entre l'État et les régions. Une charte sera signée cet été, définissant leurs missions respectives dans l'accompagnement à l'orientation.

В поджанре **социально-экономической прогностической статьи** мы можем выделить такие коммуникативные стратегии как информационная, экспликативная, аргументационная и стратегия предостережения. Данные стратегии реализуются помощью следующих тактик:

Информационная стратегия, которая вербализуется с помощью тактик: **привлечения внимание к проблеме сокращения рабочих мест в сфере образования**, что отражено в названии статьи: *Budget 2025 : 4000 postes d'enseignants seront supprimés à l'Education nationale; тактики представления факта о скором приеме на работу определенных категорий сотрудников: Le ministère préfère bien sûr mettre en avant le fait qu'il va embaucher 2000 AESH (accompagnants pour enfants en situation de handicap) supplémentaires pour faire face aux besoins qui ne cessent de grandir dans ce domaine; тактики раскрытия содержания запланированного роста финансирования: Au total, le budget de l'enseignement scolaire, le plus important de l'État, sera de 63 milliards d'euros en 2025, en très légère hausse.*

Экспликативная стратегия вербализуется с помощью следующих тактик: **тактики уточнения должностей и сотрудников, которых коснется сокращение: L'Éducation nationale qui emploie près de la moitié des agents de l'État, paiera le plus lourd tribut aux suppressions d'emplois en 2025, avec 4000 postes d'enseignants en moins. Il s'agira de départs en retraite non remplacés, comme de non-renouvellements de contractuels;**

Аргументационная стратегия реализуется с помощью таких тактик как: **тактики обозначения причины беспрецедентных сокращений с 2017 года: L'entourage d'Anne Genetet, la nouvelle ministre de l'Éducation évoque la baisse démographique en cours et à venir pour justifier ces coupes sans précédent depuis 2017; тактики подтверждения повышения оплаты преподавателям, работающим во внеурочное время: Les professeurs en milieu et en fin de carrière seront un peu plus nombreux à passer à la « hors classe » et donc à être mieux payés : 23 % contre 18 %.**

Стратегия предостережения включает тактику **предупреждения об экономии бюджета: Avant de quitter la Rue de Grenelle, la ministre Nicole Belloubet avait prévenu que ce montant quasi stable du budget « contraindrait à une particulière rigueur budgétaire ».**

Кроме прагматического анализа, мы проводим также лингвистический анализ изучаемых поджанров прогностической франкоязычной статьи, который заключается в исследовании лексических, грамматических и стилистических параметров данных поджанров.

Лексический аспект текста анализируемого поджанра **социальной прогностической статьи** представлен такими основными лексико-семантическими группами как «Семья», «Образование», «Выбор профессии», каждая из которых включает соответствующий лексический набор слов и выражений:

- лексико-семантическое поле «Семья» содержит такие лексемы как *les parents* (родители), *les inquiétudes des familles* (обеспокоенность семей);

- лексико-семантическое поле «Образование» объединяет следующие слова и словосочетания: *les parcours scolaires* (в тексте процесс обучения), *le ministère de l'Éducation nationale* (Министерство Национального Образования), *une réforme de*

l'orientation (реформа в области профессиональной направленности), *l'accompagnement des élèves* (сопровождение учеников), *les études supérieures* (обучение в высшем учебном заведении), *la ministre de l'Education nationale* (министр Национального Образования), *la formation renforcée des professeurs principaux* (усиленная подготовка преподавателей средней школы), *30 000 professeurs* (30 000 преподавателей), *la formation spécifique* (специальная подготовка), *les examens* (экзамены), *les poursuites d'études* (продолжение обучения), *de la cinquième à la terminale* (с пятого по выпускной классы), *les élèves* (ученики), *le collège* (средняя школа), *le lycée* (старшая школа), *le projet d'études* (план занятий), *9 000 lycéens* (9 000 старшеклассников), *le nombre d'universités* (количество высших учебных заведений), *une année propédeutique pluridisciplinaire* (подготовительный многопрофильный год обучения), *les bacheliers professionnels* (бакалавры - специалисты), *une expérimentation de BTS [Brevet de Technicien Supérieur] en trois ans* (экспериментальное трехгодичное обучение для получения диплома высшего технического работника), *chaque académie* (каждая академия), *une année préparatoire* (подготовительный год), *les classes préparatoires aux écoles d'ingénieurs* (подготовительные занятия в школе инженеров), *le post-bac* (выпускные каникулы);

- лексико-семантическое поле «Выбор профессии» содержит следующую терминологическую лексику: *le projet d'orientation personnalisé* (индивидуальный план профессиональной ориентации), *l'insertion professionnelle* (профессиональное погружение), *la découverte des métiers* (изучение профессий), *les forums des formations* (форумы дополнительной подготовки), *le monde professionnel* (профессиональная сфера), *le processus d'orientation* (процесс выбора профессии);.

В поджанре **социально-экономической прогностической** статьи можно выделить такие лексико-семантические группы, которые связаны с социальной («Образование», «Население») и экономической («Рынок труда. Трудоустройство», «Бюджет. Финансирование») тематикой. Данные лексико-семантические поля имеют следующие лексическое наполнение:

- «Образование»: *l'éducation nationale* (национальное образование), *l'enseignement privé sous contrat* (частное образование по контракту), *les collèges et lycées* (средняя и старшая школы), *les écoles primaires* (начальные школы), *les classes de grande section* (занятия старших групп), *CP et CEI en réseaux d'éducation prioritaire* (подготовительный и начальный этапы как приоритетные задачи образования), *les élèves* (ученики), *l'enseignement scolaire* (школьное образование), *les enseignants* (педагоги);

- «Население»: *le public* (общество), *la baisse démographique* (снижение демографической кривой), *la politique sociale* (социальная политика);

- лексико-семантическое поле «Рынок труда. Трудоустройство»: *des agents de l'Etat* (госслужащие), *les suppressions d'emplois en 2025* (сокращение рабочих мест в 2025), *être visé par les coupes* (попадать под сокращение), *4000 postes d'enseignants* (4 000 должности педагогов), *les départs en retraite* (выходы на пенсию), *3155 postes* (3155 должностей), *4000 postes de professeurs* (4 000 должности преподавателей), *un poste de fonctionnaire sur deux* (одно рабочее место на двух служащих), *la retraite* (пенсия), *l'avancement de carrière des personnels* (карьерное продвижение персонала), *embaucher 2 000 AESH (accompagnants pour enfants en situation de handicap)* (нанять 2 000 сопровождающих для детей-инвалидов), *leur rémunération nette moyenne* (их среднее вознаграждение с учетом вычета налога), *le salaire en début de carrière* (зарплата в начале карьеры), *être mieux payé* (получать более высокую зарплату), *les syndicats d'enseignants et organisations du monde éducatif* (профсоюзы и организации для работников образовательной сферы), *un déficit de personnels accompagnant les enfants handicapés* (дефицит персонала для сопровождения детей-инвалидов);

- «Бюджет. Финансирование»: *payer le plus lourd tribut* (выплачивать самую большую дань), *le budget du ministère stable* (стабильный бюджет министерства), *le budget* (бюджет), *63 milliards d'euros en 2025* (63 миллиарда евро в 2025 году), *ce montant quasi stable du budget* (это якобы стабильное увеличение бюджета), *une particulière rigueur budgétaire* (тщательная экономия бюджета), *des économies* (экономия).

Кроме того, к лексическим особенностям данного поджанра можно отнести наличие в тексте статьи **фразеологизмов**: *pour faire avaler la pilule* (чтобы проглотить пилюлю); *autre temps, autres mœurs* (другие времена, другие нравы); *avoir beau jeu de dire* (легко сказать), *le statu quo* (статус кво).

Среди грамматических особенностей поджанра **социальной прогностической** статьи представляется важным выделить такие **синтаксические характеристики** как наличие значительного количества предложений, которые вводятся обстоятельством времени, места, образа действия или предложением *pour*, чтобы акцентировать внимания адресата на том, для кого и где будут происходить прогнозируемые изменения: *Dès l'automne prochain, 30 000 professeurs principaux de troisième bénéficieront d'une demi-journée de formation spécifique; De la cinquième à la terminale, les élèves participeront à quatre demi-journées consacrées à l'orientation; Au collège, l'accent sera mis sur la connaissance du monde professionnel et le développement personnel; Au lycée, les élèves travailleront sur leur projet d'études et leur insertion dans un environnement en mutation; Face aux inquiétudes des familles et aux inégalités persistantes dans les parcours scolaires, le ministère de l'Education nationale lance une réforme de l'orientation; Pour les bacheliers professionnels, une expérimentation de BTS en trois ans sera lancée dans chaque académie à la rentrée 2026, incluant une année préparatoire.*

При этом в тексте данного поджанра присутствует большое количество глаголов в пассивной форме, участвующих в образовании сказуемых в данном поджанре, особенно при вербализации действия в будущем – например, **тактики описания нового технического приложения и тактики раскрытия содержания инноваций в рамках высших учебных заведений**, с целью акцентирования внимания непосредственно на действии или его результате, а не на том, кто выполняет это действие: *Les parents seront davantage associés; Des entretiens parents-élèves-professeurs seront systématisés; Un guide pratique sera mis à disposition; L'année de césure post-bac sera valorisée l'attribution de crédits universitaires; une expérimentation de BTS en trois ans sera lancée; Les classes préparatoires seront également développées; Une charte sera signée cet été.*

Кроме того, представляется важным выделить такие **морфологические особенности** как использование будущего времени *le Futur Simple*, как в активной, так и в пассивной форме: *Chaque établissement devra également élaborer son projet d'orientation personnalisé; les élèves participeront à quatre demi-journées consacrées à l'orientation; Au collège, l'accent sera mis sur la connaissance du monde professionnel; Au lycée, les élèves travailleront sur leur projet d'études; Les parents seront davantage associés au processus d'orientation; Des entretiens parents-élèves-professeurs seront systématisés en classes de troisième et de seconde; Un guide pratique sera mis à disposition; L'année de césure post-bac sera valorisée l'attribution de crédits universitaires; Le nombre d'universités passera de 22 à 45 d'ici 2027; une expérimentation de BTS en trois ans sera lancée dans chaque académie à la rentrée 2026; Les classes préparatoires seront également développées; Une charte sera signée cet été.*

Среди грамматических особенностей поджанра **социально-экономической прогностической** статьи можно отметить такие **синтаксические особенности**, как большое количество сложноподчиненных предложений с придаточными: **определительным**: *L'Éducation nationale qui emploie près de la moitié des agents de l'État, paiera le plus lourd tribut aux suppressions d'emplois en 2025, avec 4000 postes d'enseignants en moins; C'est le premier degré (écoles) qui est principalement visé par les coupes avec 3155 postes en moins dans le public et 660*

postes en moins dans l'enseignement privé sous contrat; **причины:** L'Education nationale, « priorité absolue » du gouvernement mais point trop n'en faut, car le budget, comme chacun sait, est « contraint » pour 2025; **дополнительным:** Pour faire avaler la pilule, le ministère de l'Education nationale note qu'avec 97 000 élèves en moins en 2025 et une baisse de 300 000 élèves au total depuis 2017, le ministère aurait dû ôter 5000 postes et non 4000 postes de professeurs « sans que cela n'affecte l'encadrement des élèves ». L'entourage d'Anne Genetet a beau jeu de dire que Bercy conseillait en septembre une coupe de 11 000 postes; Le ministère préfère bien sûr mettre en avant le fait qu'il va embaucher 2 000 AESH (accompagnants pour enfants en situation de handicap) supplémentaires pour faire face aux besoins qui ne cessent de grandir dans ce domaine.

Кроме того, отмечаются такие **морфологические особенности** как многочисленные случаи использования глаголов будущего времени le Futur Simple: les 4000 postes d'enseignants seront supprimés à l'Education nationale; L'Education nationale paiera le plus lourd tribut aux suppressions d'emplois en 2025; Il s'agira de départs en retraite non remplacés; le budget de l'enseignement scolaire sera de 63 milliards d'euros en 2025; Les professeurs en milieu et en fin de carrière seront un peu plus nombreux à passer à la « hors classe » et donc à être mieux payés; а также ближайшего будущего времени le Futur Immédiat: Le ministère préfère bien sûr mettre en avant le fait qu'il va embaucher 2 000 AESH (accompagnants pour enfants en situation de handicap) supplémentaires.

Среди стилистических особенностей **социальной прогностической** статьи можно назвать частое употребление таких приемов как **эпитеты:** les inégalités persistantes; la formation renforcée; les quatre demi-journées annuelles dédiées; le nouveau dispositif; и **персонификации:** chaque établissement devra également élaborer son projet d'orientation personnalisé; le nombre d'universités proposant une année propédeutique pluridisciplinaire; les nouvelles dispositions s'articulent autour de quatre axes majeurs.

Среди стилистических особенностей **социально-экономической прогностической** статьи очевидным является употребление большого количества **эпитетов:** le plus lourd tribut, le budget du ministère stable, la priorité absolue, le budget contraint, le second degré (collèges et lycées) plutôt épargné, les lettres plafonds, l'éducation prioritaire, les réactions très vives, le budget le plus important de l'état, une très légère hausse du budget de l'enseignement scolaire, ce montant quasi stable du budget, une particulière rigueur budgétaire, l'évolution naturelle, les professeurs nombreux, un manque criant de remplaçants;

Также ярко выражен стилистический прием **персонификации:** L'Education nationale qui emploie près de la moitié des agents de l'Etat; le second degré (collèges et lycées) rend 180 postes dans le public; l'école primaire a logiquement consommé une part importante d'emplois depuis 2017; Bercy conseillait en septembre une coupe de 11 000 postes; Le ministère préfère bien sûr mettre en avant le fait; les syndicats d'enseignants et organisations du monde éducatif se plaignent de classes surchargées.

По итогам проведенного исследования, можно выявить некоторые общие и частные лексические, грамматические и стилистические особенности анализируемых поджанров прогностической статьи: социального и социально-экономического прогнозов.

Так, различие тематики данных поджанров в лексическом плане отражено в перечне лексем, составляющие соответствующие лексико-семантические поля. В грамматическом плане оба поджанра объединяет широкое употребление простого будущего времени le Futur Simple. В поджанре прогностической публицистической статьи, содержащей социально-экономический прогноз, широко используется не только простое будущее время le Futur Simple, но и ближайшее будущее время le Futur Immédiat, что позволяет более точно распределить прогнозируемые события на временной шкале по срокам их реализации.

Кроме того в социальном прогнозе адресант также прибегает к частому использованию пассивного залога, акцентируя внимание адресата на результате тех или иных событий, а не на их субъекте, тогда как в социально-экономическом прогнозе отмечается значительное количество сложноподчиненных предложений. Сравнивая стилистические характеристики двух поджанров, можно отметить, что статья, содержащая социально-экономический прогноз более эмоционально-окрашена за счет употребления автором фразеологизмов и, в целом, большего количества эпитетов.

Литература

1. Дементьев, В. В. Антология речевых жанров: монография. – М.: Лабиринт, 2007. – 320 с.
2. Долинин, К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. – Саратов, 1999. – Вып. 2. – 46 с.
3. Дубровская, Т. В. Речевые жанры «осуждение» и «обвинение» в русской и английской лингвокультурах : моногр. / Т. В. Дубровская. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 272 с.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 1999. — 284 с.
5. Котелевская Э. И. Речевой жанр ухаживания как составляющая романтического общения // Lingua mobilis. – 2014. – №3 (49). – [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-uhazhivaniya-kak-sostavlyayushchaya-romanticheskogo-obscheniya>
6. Седов, К. Ф. Анатомия жанров бытового общения / К. Ф. Седов // Вопросы стилистики. Человек и текст. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1998. – Вып. 27. – С. 9–20.
7. Седов, К. Ф. Антология речевых жанров: монография. – М.: Лабиринт, 2007. – 320 с.
8. Ульянова М. А. Классификация жанров Интернет-дискурса // Lingua mobilis. – 2014. – №3 (49). – [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-zhanrov-internet-diskursa>
9. Федосюк, М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров / М. Ю. Федосюк // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 102–120.
10. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса : проблемы речевого воздействия / В. Е. Чернявская. — Москва: Флинта: Наука, 2006. — 134 с.
11. Adam J.-M., Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite // in Pratiques, n° 94, - Metz, 1997, pp. 3-18, — [Электронный ресурс] URL: http://www.pratiques-crescef.com/p094_ad1.pdf
12. Gephart, R. Genres at 'Journal of Management Inquiry' / R. Gephart, C. A. Frayne, D. Boje, J. White, M. Lawless // Journal of Management Inquiry. – 2000. – Vol. 9. – Issue 3. – P. 246–255.
13. Olivier, Elisabeth Borne dévoile son plan pour l'orientation scolaire, – France Po – 2024 – [Электронный ресурс] URL: <https://france-po.fr/elisabeth-borne-devoile-son-plan-pour-lorientation-scolaire/>
14. Marie-Estelle Pech, Budget 2025 : 4000 postes d'enseignants seront supprimés à l'Education nationale, – Marianne – 2025 – [Электронный ресурс] URL: <https://www.marianne.net/societe/education/budget-2025-4000-postes-denseignants-seront-supprimees-a-leducation-nationale>
15. <https://france-po.fr/>

Comparative pragmalinguistic characteristics of subgenre of prognostic french-language article

Antonova A.A.

Moscow City Linguistic University

This article examines such subgenres of French-language prognostic journalistic article as social and socio-economic forecast. It explores their pragmatic and linguistic features and provides a comparative pragmalinguistic characterization.

Keywords: prognostic discourse; prognostic article; genre of prognostic discourse; subgenre of prognostic article; social forecast; socio-economic forecast.

References

1. Dementyev, V. V. Anthology of speech genres: a monograph. – Moscow: Labyrinth, 2007. – 320 p.
2. Dolinin, K. A. Speech genres as a means of organizing social interaction // Speech genres. – Saratov, 1999. – Issue 2. – 46 p.
3. Dubrovskaya, T. V. Speech genres "condemnation" and "accusation" in Russian and English linguacultures: a monograph / T. V. Dubrovskaya. – Penza: Publishing house of PSU, 2014. – 272 p.
4. Issers, O. S. Communicative strategies and tactics of Russian speech / O. S. Issers. – Омск: Publishing house of Omsk. state University, 1999. – 284 p.
5. Kotelevskaya, E. I. "The Speech Genre of Courtship as a Component of Romantic Communication" // Lingua mobilis. – 2014. – No. 3 (49). – [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-uhazhivaniya-kak-sostavlyayushchaya-romanticheskogo-obscheniya>

6. Sedov, K. F. "Anatomy of Everyday Communication Genres" / K. F. Sedov // Questions of Stylistics. Man and Text. – Saratov: Publishing House of Saratov University, 1998. – Issue 27. – Pp. 9–20.
7. Sedov, K. F. "Anthology of Speech Genres: Monograph". – Moscow: Labyrinth, 2007. – 320 p.
8. Ulyanova M. A. Classification of Internet Discourse Genres // Lingua mobilis. – 2014. – No. 3 (49). – [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-zhanrov-internet-diskursa>
9. Fedosyuk, M. Yu. Unresolved Issues in the Theory of Speech Genres / M. Yu. Fedosyuk / Voprosy linguikochnaniya. – 1997. – No. 5. – P. 102–120.
10. Chernyavskaya V. E. Discourse of Power and the Power of Discourse: Problems of Speech Impact / V. E. Chernyavskaya. – Moscow: Flinta: Nauka, 2006. – 134 p.
11. Adam J.-M., Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre général pour une approche de la presse écrite// in Pratiques, n° 94, - Metz, 1997, pp. 3-18, – [Electronic resource] URL: http://www.pratiques-cresef.com/p094_ad1.pdf
12. Gephart, R. Genres at 'Journal of Management Inquiry' / R. Gephart, C. A. Frayne, D. Boje, J. White, M. Lawless // Journal of Management Inquiry. – 2000. – Vol. 9. – Issue 3. – P. 246–255.
13. Olivier, Elisabeth Borne dévoile son plan pour l'orientation scolaire, – France Po – 2024 – [Electronic resource] URL: <https://france-po.fr/elisabeth-borne-devoile-son-plan-pour-lorientation-scolaire/>
14. Marie-Estelle Pech, Budget 2025: 4000 posts d'enseignants seront supprimés à l'Education nationale, – Marianne – 2025 – [Electronic resource] URL: <https://www.marianne.net/societe/education/budget-2025-4000-postes-denseignants-seront-supprimes-a-leducation-nationale>
15. <https://france-po.fr/>

Феномен «рунглиш» и его особые интерпретации в лексиконе зумеров

Ведерникова Татьяна Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНОВО «Московский международный университет», t.vedernikova@mmu.ru

Косова Ирина Олеговна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова», irina_olegkosova@mail.ru

Очага Маргарита Владимировна

аспирант ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», g.margaritadaisy15@yandex.ru

Статья представляет собой комплексное исследование феномена «рунглиш» с акцентом на его специфическое преломление в языковом сознании поколения зумеров. Авторы осуществляют ретроспективный анализ генезиса данного лингвистического явления, выделяя три ключевых этапа его формирования. Исторические предпосылки возникли в диаспорах после распада СССР, где происходило стихийное смешение языковых кодов с образованием калек типа «дринкать». Знаковым моментом легитимации термина стала его фиксация как рабочего языка на Международной космической станции. Качественно новый этап связан с цифровизацией и глобализацией, превратившей рунглиш из маргинального явления в массовый коммуникативный инструмент. Центральный тезис исследования заключается в том, что для зумеров рунглиш трансформировался из средства номинации в инструмент конструирования идентичности. На материале контент-анализа коммуникации в социальных сетях авторы демонстрируют, что гибридные лексемы типа «кринж», «хайп» и «хейт» выполняют не только номинативную, но и социально-маркирующую функцию. Особое внимание уделяется словообразовательным моделям, изученным на примере геймерского дискурса. Исследование убедительно доказывает, что рунглиш зумеров представляет собой структурированную лингвистическую систему, отражающую трансформацию коммуникативных практик в условиях цифровой цивилизации. Языковая игра, ирония и креативное словотворчество становятся механизмами формирования групповой солидарности и культурной идентичности современной молодежи.

Ключевые слова: рунглиш, зумеры, языковая идентичность, англицизмы, словообразовательные модели, цифровая лингвистика, социолект, языковая игра, межкультурная коммуникация, лингвокультурология.

Понятие «рунглиш» (Runglish) как лингвистический термин оформилось в конце 1990-х — начале 2000-х годов, однако сам феномен смешения русского и английского языков имеет более глубокие исторические корни. Его зарождение связано с несколькими ключевыми этапами [1, с. 25].

Первые предпосылки возникли ещё в дореволюционный период, когда русская аристократия активно использовала французский и немецкий языки, создавая гибридные формы речи. Однако непосредственное появление «рунглиша» связано с волной эмиграции в англоязычные страны после распада СССР. В среде русскоязычных диаспор в США, Великобритании, Канаде и Австралии началось стихийное смешение языков: переключались с русского на английский и обратно в рамках одного высказывания, возникали кальки с английского («drink» → «дринкать»), а также адаптация английских слов под русскую грамматику. Этот процесс был естественной реакцией на необходимость интеграции в новую языковую среду при сохранении культурной идентичности.

Значительный вклад в популяризацию термина внесла космическая отрасль. Во время работы над Международной космической станцией (МКС) американские и российские астронавты стали использовать упрощённый гибридный язык для бытового общения. Именно тогда слово «Runglish» было официально зафиксировано как один из рабочих языков станции, что придало ему статус признанного лингвистического явления.

Третий этап — цифровой. С распространением интернета и социальных сетей в 2000-х годах «рунглиш» из языка эмигрантов и специалистов превратился в массовый феномен. Глобализация, влияние поп-культуры, IT-сферы и цифровых технологий привели к активному проникновению англицизмов в речь молодёжи. Такие слова, как «лайкать», «хейт», «краш», «триггерить», стали неотъемлемой частью повседневной коммуникации, а рунглиш приобрёл черты целенаправленного языкового творчества, используемого для создания групповой идентичности. Таким образом, современный «рунглиш» — это результат взаимодействия исторических, социальных и технологических факторов, превративших его из спонтанного диаспорного кода в осознанный лингвистический ресурс.

На сегодняшний день феномен «рунглиш», понимаемый как гибридный языковой код, возникающий на стыке русского и английского языков, приобретает в лексиконе поколения зумеров качественно новые черты. Это не просто заимствование слов для обозначения отсутствующих понятий, как это было ранее. Для зумеров, выросших в условиях цифровой социализации, глобализированного медиапространства и интернет-культуры, «рунглиш» становится органичным инструментом конструирования собственной идентичности и коммуникативного пространства, отличного от языка предыдущих поколений.

В их среде «рунглиш» функционирует как своего рода языковой «паспорт», маркирующий принадлежность к глобальной цифровой нации. Английские лексемы и грамматические кальки используются не из-за отсутствия эквивалентов в русском языке, а в силу их большей коммуникативной и экспрессивной эффективности в определенных контекстах. Например, слово «кринж» (от англ. *cringe*) вытеснило громоздкие описания вроде «испытывать чувство неловкости и стыда за чужие действия», емко передавая целый комплекс эмоций. Аналогично, «шимрить» (от англ. *to shimmer*) в геймерской среде означает не просто «мерцать», а описывает конкретный визу-

альный эффект в компьютерной игре. Это не просто заимствования, а создание специализированного социолекта, непонятного для непосвященных.

Особенностью зумерского «рунглиша» является его игровая, ироничная природа и активное словотворчество. Зумеры не просто заимствуют, они трансформируют и интегрируют английские корни в русскую грамматику, создавая гибридные формы. Возникают глаголы: «гайтить» (от *hate* – заниматься хейтерством), «дринкать» (пить алкоголь), «пикать» (выбирать, от *to pick*). Используется характерный суффикс «-ер»: «чиллер» (расслабляющее мероприятие или место от *chill*), «катчер» (тот, кто понял мысль, от *to catch*). Эта креативная игра с языком служит механизмом создания «своих» кодов и укрепления групповой сплоченности.

Проведенное исследование, описанное в статье Мясничева Г.И. и его коллег, представляет собой комплексный анализ феномена «рунглиш» в коммуникации зумеров [2, с. 94]. Авторы использовали метод контент-анализа текстовых публикаций и комментариев в социальной сети «ВКонтакте», что позволило выявить 530 лексических единиц, относящихся к рунглишу.

Как отмечают исследователи, наиболее частотными заимствованиями стали слова «хайп» (34 случая употребления), «кринж» (31 случай) и «хейт» (28 случаев). Эти лексемы демонстрируют тенденцию к интеграции английской лексики в русскоязычный дискурс с сохранением оригинальной семантики. Особый интерес представляет выявленный авторами процесс трансформации заимствований: например, от английского «agress» образовались новые слова «агриться», «агрош-кольник», отсутствующие в исходном языке.

Мясничев Г.И. и соавторы подчеркивают, что «рунглиш» выполняет не только номинативную, но и социальную функцию, выступая маркером принадлежности к определенной группе. Исследование показало возрастную дифференциацию в использовании англицизмов: молодежь до 25 лет активно применяет их в повседневной речи, в то время как старшее поколение предпочитает русские эквиваленты.

Важным выводом работы стало подтверждение гипотезы о том, что «рунглиш» стал неотъемлемым элементом языковой картины современной молодежи, отражая процессы глобализации и цифровизации коммуникации. Авторы справедливо отмечают динамичный характер этого явления, требующий дальнейшего изучения его лингвокультурологических аспектов.

Проведенное исследование Мельниковой К.А. и Изотовой С.Е. выявило специфические особенности словообразовательных процессов в «рунглише» на материале дискурса индустрии компьютерных игр [3, с. 413]. Авторы проанализировали 170 лексических единиц, используемых активными интернет-пользователями, включая специалистов игровой индустрии, и установили четкую иерархию продуктивности различных словообразовательных моделей.

Согласно полученным данным, наиболее распространенным способом формирования лексики «рунглиша» стала переводческая транскрипция и транслитерация, составившая 27% от общего числа исследованных единиц. Яркими примерами данной тенденции служат такие адаптации, как «пати» (от англ. *a party*) и «спам» (от англ. *a spam*).

Второй по продуктивности моделью, охватившей 23% материала, оказалось добавление к инфинитивной форме глагола приставки и суффикса -ть, что иллюстрируется глаголами «забиндить» (от англ. *to bind*), «пофиксить» (от англ. *to fix*) и «забайтить» (от англ. *to bait*).

Суффиксальный способ с добавлением -ть без приставки продемонстрировал результативность в 20% случаев, породив такие глаголы, как «чекать» (от англ. *to check*), «юзать» (от англ. *to use*) и «фарить» (от англ. *to farm*). Феномен активного использования суффикса -ть при интеграции английских глаголов в русскую речь зумеров представляет собой закономерный результат нескольких взаимосвязанных процессов. В

первую очередь, это обусловлено глубокой интеграцией цифрового пространства в повседневную жизнь молодого поколения. Подавляющее большинство интерфейсов, команд, терминов и разговорных формул в интернете, видеоиграх и IT-сфере изначально существуют на английском языке. Глаголы, такие как *use, check, ban, kick, create*, являются неотъемлемой частью этого дискурса.

Когда возникает необходимость быстро и эффективно встроить эти действия в русскоязычное общение, мозг носителя языка применяет наиболее простой и автоматизированный механизм — аналог продуктивного словообразовательного правила. Суффикс инфинитива -ть является универсальным маркером глагола в русском языке. Добавляя его к английской основе, говорящий мгновенно «русифицирует» слово, придавая ему грамматический статус и делая его управляемым внутри русского синтаксиса. Так возникают «юзать», «чекать», «банить», «крейтить».

Этот процесс стал модным не сам по себе, а как отражение ключевых ценностей зумерской коммуникации: скорости, эффективности и принадлежности к глобальному цифровому сообществу. Использование таких гибридных форм — это языковая экономия в чистом виде. Зачем говорить длинную фразу «проверь, работает ли ссылка», если можно быстро бросить «чекни линк»? Это не только короче, но и сразу указывает на компетентность собеседника в данной среде, создавая ощущение «своей» группы.

Таким образом, мода на суффикс -ть — это не каприз, а функционально обусловленный лингвистический тренд. Он позволяет зумерам оперативно пополнять свой словарный запас актуальными понятиями, минуя стадию поиска или создания официальных эквивалентов, и одновременно служит мощным социальным маркером, отличающим их речь от языка предыдущих поколений. Это естественный инструмент адаптации языка к новым реалиям, в которых цифровое и офлайн-пространство стали неразделимы.

Менее продуктивными, но значимыми моделями стали:

- приставочно-суффиксальный способ с постфиксом -ся (10%): «агресситься» (от англ. *to agress*), «отхилиться» (от англ. *to heal*);
- суффиксальный способ с постфиксом -ся (6%): «дропнуть» (от англ. *to drop*), «спавниться» (от англ. *to spawn*);
- сокращение производящей основы (7%): «имба» (от англ. *an imbalance*), «мод» (от англ. *a modification*);
- образование отаббревиатурных лексем (7%): «лол» (от англ. *laughing out loud*), «джи джи» (от англ. *good game*).

Исследование Мельниковой и Изотовой подтверждает, что рунглиш в компьютерном дискурсе представляет собой структурированную систему, где английские заимствования последовательно адаптируются к грамматическому строю русского языка, приобретая характерные морфологические показатели и встраиваясь в привычные словообразовательные парадигмы.

Таким образом, «рунглиш» в интерпретации зумеров — это не признак языковой бедности, а сложный коммуникативный стратегия [4, с. 291]. Он выполняет функции социального маркера, средства речевой экономии, инструмента для выражения сложных современных концептов из сферы цифровых технологий, психологии и поп-культуры, а также креативный ресурс для языковой игры. Это активный, живой процесс формирования нового лингвистического кода, отражающий трансформацию идентичности и коммуникативных практик в эпоху цифровизации и глобализации.

Литература

1. Варушкина А.В., Середа А.М. А есть ли рунглиш? (к вопросу о лингвистическом своеобразии феномена рунглиш). В сборнике: Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Сборник научных трудов. Воронеж, 2020. С. 21-25.

2. Мясичев Г.И., Бурмистрова Е.А., Манжуров Е.В., Ивченко У.С., Ковалева О.С. Феномен «рунглиш» и его влияние на современный язык молодежи (опыт контент-анализа коммуникации в социальных сетях). *Филология: научные исследования*. 2025. № 3. С. 94-101.

3. Мельникова К.А., Изотова С.Е. Особенности словообразования в рунглише (на материале дискурса индустрии компьютерных игр). *Казанская наука*. 2023. № 12. С. 413-415.

4. Шве́ц Т.П. Runglish as broken english: методические рекомендации для повышения идиоматичности английского языка у носителей русского языка. В сборнике: *Обучение иностранным языкам - современные проблемы и решения. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции имени Е.Н.Солововой*. Обнинск, 2023. С. 291-294.

The phenomenon of "Runglish" and its special interpretations in the lexicon of zoomers

Vedernikova T.V., Kosova I.O., Ochacha M.V.

Moscow Metropolitan Governance Yury Luzhkov University

This article presents a comprehensive study of the phenomenon of «Runglish», focusing on its specific interpretation in the linguistic consciousness of the Zoomer generation. The authors conduct a retrospective analysis of the genesis of this linguistic phenomenon, identifying three key stages in its development. The historical preconditions arose in diasporas after the collapse of the USSR, where a spontaneous blending of linguistic codes occurred, resulting in the formation of grammatical expressions like «drinkat» (literally, «drink»). A significant moment in the legitimization of the term was its adoption as a working language on the International Space Station. A qualitatively new stage is associated with digitalization and globalization, which transformed Runglish from a marginal phenomenon into a mass communication tool. The central thesis of the study is that for Zoomers, Runglish has transformed from a means of nomination into a tool for identity construction. Using a content analysis of social media communication, the authors demonstrate that hybrid lexemes such as «cringe», «hype», and «hate» perform not only a nominative but also a socially-marking function. Particular attention is paid to word-formation patterns, studied using gamer discourse as an example. The study convincingly demonstrates that the Runglish of Zoomers represents a structured linguistic system reflecting the transformation of communicative practices in the context of digital civilization. Language play, irony, and creative word-making become mechanisms for shaping group solidarity and cultural identity among modern youth.

Keywords: Runglish, Zoomers, linguistic identity, Anglicisms, word-formation patterns, digital linguistics, sociolect, language play, intercultural communication, linguacultural studies.

References

1. Varushkina A.V., Sereda A.M. Is There a Runglish? (On the Linguistic Peculiarities of the Runglish Phenomenon). In: *Problems of Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages*. Collection of Scientific Papers. Voronezh, 2020. pp. 21-25.
2. Myasishchev G.I., Burmistrova E.A., Manzhurov E.V., Ivchenko U.S., Kovaleva O.S. The Phenomenon of Runglish and Its Influence on the Modern Language of Young People (An Experience of Content Analysis of Communication on Social Networks). *Philology: Scientific Research*. 2025. No. 3. pp. 94-101.
3. Melnikova K.A., Izotova S.E. Word Formation Features in Runglish (Based on the Discourse of the Computer Games Industry). *Kazan Science*. 2023. No. 12. pp. 413-415.
4. Shvets, T.P. "Runglish as Broken English: Methodological Recommendations for Improving the Idiomaticity of English in Native Russian Speakers." In: *Teaching Foreign Languages - Contemporary Problems and Solutions. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference named after E.N. Solova*. Obninsk, 2023. pp. 291-294.

Идеи русского космизма в художественных текстах Виктора Пелевина

Ветрова Арина Алексеевна

магистрант кафедры мировой литературы, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, arina.v.vetrova@yandex.ru

В статье рассматривается отражение идей русского космизма в художественных произведениях современного писателя Виктора Пелевина. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью влияния философской традиции русского космизма на современную литературу. Цель исследования состоит в систематизации проявлений концепции космизма в текстах произведений Виктора Пелевина. Определены ключевые идеи русского космизма. Проанализированы мотивы космизма в выбранных произведениях Пелевина. Выявлены основные способы художественной реализации идей космизма. В качестве методов исследования были выбраны анализ философской и литературоведческой литературы, текстуальный анализ произведений Пелевина. Сделан вывод о том, что проанализированные произведения Пелевина демонстрируют отчетливое влияние идей русского космизма: всеобщее единство, активную эволюцию человечества, преодоление смерти через воскрешение предков, расширение человеческой деятельности в космосе, ноосферу как стадию эволюции.

Ключевые слова: русский космизм, Виктор Пелевин, философия, литература, художественный текст, буддизм, бессмертие, трансгуманизм, ноосфера.

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к философским и антропологическим вопросам будущего человечества и его места во Вселенной. В этой связи обращение к идеям русского космизма представляется особенно значимым. Русский космизм как уникальный феномен русской философской мысли оказал существенное влияние на развитие науки, искусства и культуры XX века, но, помимо этого, он продолжает формировать современное мировоззрение некоторых авторов литературы в жанре научной фантастики и фэнтези [5, с. 383].

Философия русского космизма, представленная такими мыслителями, как Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский и А.Л. Чижевский, формирует целостное видение мира, в котором человек играет активную роль в эволюции не земного, но космического масштаба [4, с. 283]. К основным идеям русского космизма относятся стремление к преодолению смерти и достижению бессмертия, освоение космоса, преобразование природы и человека, установление гармоничного единства человечества и Вселенной [3, с. 40].

В контексте современной литературы творчество Виктора Пелевина представляет собой уникальный пример интерпретации и переосмысления идей русского космизма. В частности, Виктор Пелевин в своих произведениях затрагивает философские, социальные и антропологические вопросы, опираясь на элементы научно-популярной литературы, постмодернизма и восточной философии. По мнению исследователей, в текстах В. Пелевина прослеживаются мотивы бессмертия, трансгуманизма, виртуальной реальности, освоения космоса, постижения сознания, что, на наш взгляд, позволяет говорить о его творчестве как о продолжении и развитии идей русского космизма в современной литературе [2, с. 78].

Историография исследуемой темы достаточно обширна. Интересными представляются труды таких авторов, как И.В. Чиндин [6], М. Янь [7], С.М. Шакиров [8], Е.В. Малек [9] и др. Некоторые аллюзии на русский космизм в творчестве В. Пелевина в совокупности с обращением к трудам Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского представлены в работах А.С. Фадеевой [10], С.В. Рудаковой, М.С. Жавнерович [11], Р.Э. Гарбуз [12], А.В. Пименовой [13] и др.

Материалы и методы исследования

Данное исследование нацелено на выявление и анализ проявлений идей русского космизма в художественных текстах Виктора Пелевина. В качестве материалов исследования были отобраны следующие произведения, отражающие различные этапы творчества писателя и эволюцию его мировоззрения (таблица 1).

Таблица 1

Материалы текстологического анализа

№	Название произведения	Год	Описание	Темы и мотивы
1	«Омон Ра»	1992	Ранняя повесть, в которой сатирически преломляется советская космическая программа, рассматриваются вопросы национальной идентичности и утопических идеалов.	Национальная идентичность, внутренний космос советского человека.
2	«Жизнь насекомых»	1993	Роман, представляющий собой мозаичное повествование о реинкарнации и метаморфозах человеческого существования, аллюзивно отсылающее к космическим циклам бытия.	Реинкарнация, метаморфозы, цикличность бытия, космические аналогии.

3	«Чапаев и Пустота»	1996	Роман, деконструирующий границы между реальностью и иллюзией, земным и космическим сознанием, посредством постмодернистской игры с историческими и мифологическими персонажами.	Реальность против иллюзии, космическое сознание, постмодернизм, буддизм.
4	«Generation «П»»	1999	Роман, в котором анализируется влияние средств массовой информации и рекламных технологий на формирование массового сознания и построение виртуальной реальности («симулякра» по Ж. Бодрийяру).	Влияние СМИ, виртуальная реальность, симулякры, массовое сознание.
5	«ДПП (NN)»	2003	Повесть, затрагивающая тему смерти и загробной жизни в контексте буддийских философских концепций и расширенного космического сознания.	Смерть, загробная жизнь, буддизм, космическое сознание.
6	«Священная книга оборотня»	2004	Роман, в котором мифологические мотивы оборотничества служат метафорой для исследования темы личностной трансформации и манипуляции идентичностью.	Мифология, оборотничество, трансформация личности, идентичность.
7	«Empire V»	2006	Роман, рассматривающий вампиризм как сложную метафору социальной эксплуатации, властных отношений и генезиса элит.	Вампиризм, социальная эксплуатация, власть, элиты.
8	«б»	2009	Роман, искусно переплетающий исторические события с мистическими представлениями о природе времени и многослойности реальности.	История, мистика, время, реальность, альтернативные истории.
9	«S.N.U.F.F.»	2011	Антиутопический роман, содержащий резкую критику современных технологий, политических манипуляций и общества потребления, доведенных до абсурда.	Антиутопия, технологии, политические манипуляции, общество потребления.
10	«iPhuck 10»	2017	Роман, исследующий вопросы идентичности, искусства и возможностей искусственного интеллекта ("ИИ") в эпоху развитых цифровых технологий (отсылка к работам Н. Винера).	Идентичность, искусство, искусственный интеллект, цифровые технологии.
11	«Круть»	2024	Роман, исследующий самоидентичность в контексте общего поиска смыслов.	Симбиоз науки и религии, направленный на достижение общей высшей цели.
12	«A Sinistra»	2025	Роман, исследующий вопросы границ между «душой» и «искусственной реальностью» (т.е. то человеческое, что осталось от «баночных» жителей против симуляций, в которых они живут); грехов и искупления, а также вопросы жизни, смерти и самопознания в эпоху искусственного интеллекта.	История, магия, трансформации личности и мира, познание Бога.

При выборе произведений учитывалась тематическая разноплановость и хронологический охват текстов, что позволило проследить динамику интереса Виктора Пелевина к идеям русского космизма.

Основным методом исследования является текстуальный анализ, включающий следующие этапы:

- выявление тематических доминант, связанных с идеями русского космизма (бессмертие, преобразование мира, космическое сознание, эволюция, взаимосвязь человека и космоса), особое внимание уделяется анализу ключевых метафор, символов и аллюзий, отсылающих к космической тематике;
- контекстуальный анализ позволил рассмотреть произведения Пелевина в контексте философских и культурных течений эпохи, включая русский космизм, постмодернизм, буддизм и эзотерику, а также выявить влияние философских концепций на авторский стиль писателя;
- сопоставительный анализ идей и образов, представленных в текстах Пелевина, с концепциями классиков русского космизма (Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский);

– интерпретация идей русского космизма в творчестве Виктора Пелевина, а также в контексте современной культуры.

Метод текстуального анализа сочетался с элементами историко-литературного и культурологического анализа, что позволило рассмотреть произведения Виктора Пелевина в широком культурном контексте и проследить связь с философскими и научными идеями эпохи. Кроме того, в исследовании применялись элементы сравнительного анализа, что позволило сопоставить мировоззренческие концепции писателя с идеями других философов по темам космоса и бессмертия [1, с. 37].

Текстуальный анализ является ключевым методом исследования, поскольку он позволяет выявить и интерпретировать текстовые маркеры, указывающие на присутствие идей русского космизма в художественных текстах Пелевина. Подробное изучение структуры, языка и образной системы произведений позволило раскрыть глубинный смысл и философскую направленность творчества писателя.

Результаты исследования

Основываясь на проведенном текстуальном, контекстуальном и сравнительном анализе произведений Виктора Пелевина, можно констатировать, что в творчестве писателя проявляется значительное влияние идей русского космизма. Анализ тематических доминант выявил устойчивое присутствие мотивов бессмертия, преобразования мира, космического сознания, эволюции и взаимосвязи человека и космоса в рассматриваемых текстах. При этом, интерпретация данных мотивов варьируется в зависимости от периода творчества писателя и его философских воззрений.

В частности, в таких ранних произведениях, как «Омон Ра», прослеживается критическое осмысление советской утопии и ее эксплуатации космической тематики. В свою очередь, в романе «Жизнь насекомых» обнаруживается эзотерическая трактовка космических циклов бытия, а в романе «Чапаев и Пустота» писатель предлагает релятивистскую модель сознания, где границы между реальностью и иллюзией размываются, открывая перспективу космического постижения мироздания. В романе «Generation «П» акцент смещается на влияние технологий и средств массовой информации на формирование сознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на восприятие космических идей.

Более поздние работы Пелевина рассматривают вопросы смерти, реинкарнации и трансформации личности в контексте буддийской философии и космического сознания. Романы «Empire V» и «б» связывают темы социальной эксплуатации, власти и исторического времени, переплетая их с мистическими представлениями о космосе и реальности.

В антиутопическом романе «S.N.U.F.F.» автором критикуются современные технологии и политические манипуляции, что проецируется на потенциальные сценарии будущего космической экспансии человечества. «iPhuck 10» ставит вопросы идентичности, искусства и искусственного интеллекта в контексте цифровой эпохи, представляя космос как еще одну область для технологической колонизации.

В последних романах «Круть» и «A Sinistra» (2024-2025) автор подводит итог своих размышлений, преподнося это в форме завершающегося путешествия. В данном контексте «Круть» можно назвать своего рода кульминацией заданного Пелевиным вектора, а «A Sinistra» - развязкой, подводящей завершающий итог и отвечающий на главный поставленный автором вопрос: Что есть Я?

В ходе анализа творчества Виктора Пелевина обнаружилась сложная система интертекстуальных связей, в которой заметное место занимают аллюзии на русский космизм. Так, в романе «Омон Ра» происходит деконструкция советской утопии через призму космической тематики, поскольку, подвергается сомнению пафос покорения космоса, Виктор Пелевин представляет ироничную интерпретацию идеи преобразования мира, что является одной из центральных тем русского космизма. Роман «Жизнь насекомых», в свою очередь, насыщен

темой реинкарнации, которая, на наш взгляд, является отсылкой к космическим циклам бытия, идеям о биосфере и ноосфере.

Таблица 2
Примеры аллюзий на русский космизм в произведениях Виктора Пелевина

Произведение	Аллюзия на русский космизм
«Омон Ра»	Эксплуатация космической тематики в контексте советской утопии; критическое осмысление идеи преобразования мира.
«Жизнь насекомых»	Тема реинкарнации и метаморфозы, отсылающая к космическим циклам бытия, близким к идеям Вернадского о биосфере и ноосфере.
«Чапаев и Пустота»	Релятивистская модель сознания, размывающая границы между реальностью и иллюзией, что перекликается с идеями космического сознания и всеединства.
«Generation «П»	Влияние средств массовой информации на формирование сознания и его связь с виртуальной реальностью; искажение традиционных ценностей космизма в эпоху потребления.
«ДПП (NN)»	Тема смерти и загробной жизни в контексте буддийской философии и космического сознания; проблематика бессмертия.
«Священная книга оборотня»	Трансформация личности и мифологические мотивы, связанных с космическими циклами и эволюцией сознания (отсылка к идеям Чижевского о влиянии космических факторов на жизнь).
«Empire V»	Вампиризм как метафора социальной эксплуатации и власти; образы космического зла и борьбы за ресурсы.
«t»	Переплетение исторических событий и мистических представлений о времени и реальности; идея времени как многомерного пространства.
«S.N.U.F.F.»	Критика современных технологий и политических манипуляций; проекция на потенциальные сценарии будущего космической экспансии человечества (предостережения о технологическом прогрессе).
«iPhuck 10»	Исследование вопросов идентичности, искусства и искусственного интеллекта в эпоху цифровых технологий; космос как область технологической колонизации.
«Круть»	Идея единства науки и религии, созданного нейросетями в мире Трансгуманизм Инк.; религиозный культ Прекрасного (Гольденштерна), ветрогенезиса и есть искаженный симбиоз науки и религии, направленный на достижение общей высшей цели – раскрытие тайны бессмертия, регуляция человеком природы средствами науки и техники.
«A Sinistra»	Идея «общего дела» — воскрешения всех умерших предков и преодоления смерти, единство пространства Вселенной и времени, единая сущность всего.

Во многих своих произведениях Виктор Пелевин переосмысляет русский космизм - пугающую бездну, через буддийскую концепцию «шуньята» («пустота»), которая является центральной темой произведения «Чапаев и Пустота». Так, герой романа Петр Пустота проходит путь духовного развития, постепенно осознавая иллюзорность всех материальных и эмоциональных привязанностей. Его путешествие сопровождается размышлениями о смысле существования, борьбе добра и зла, власти и любви, которые растворяются в понимании иллюзии самого мира.

В «Чапаев и Пустота» Пелевин предлагает релятивистскую модель сознания, стирающую границы между реальностью и иллюзией. Данная концепция в определенной степени перекликается с идеями «космического сознания» и «всеединства», популяризированных русскими философами-космистами, в частности – Николаем Федоровым в его статье с разгромной критикой Ф. Ницше «Amor fati» (1882).

В свою очередь, в «Generation «П» Виктор Пелевин исследует влияние средств массовой информации на формирование сознания, искажая традиционные ценности космизма в контексте общества потребления.

Последующие романы, к числу которых относятся «ДПП (NN)», «Священная книга оборотня», «Empire V» и «t», продолжают развивать темы, затронутые в предыдущих произведениях. Например, в «ДПП (NN)» фокусируется на проблематике смерти и бессмертия в контексте буддийской философии и космического сознания. В «Священной книге оборотня» пи-

сатель сквозь призму трансформации личности и мифологических мотивов, связанных с космическими циклами и эволюцией сознания, дает очевидную отсылку к идеям А.Л. Чижевского о влиянии космических факторов на жизнь [14, с. 99]. В романе «Empire V» Виктор Пелевин использует вампиризм как метафору социальной эксплуатации и борьбы за ресурсы, а в тексте романа «t» переплетаются исторические события с мистическими представлениями о времени и реальности. В свою очередь, в «S.N.U.F.F.» и «iPhuck 10» поднимаются вопросы технологического прогресса и его потенциальных последствий, с проекцией на возможные сценарии будущей космической экспансии человечества.

Следуя в своем творчестве за научно-техническим прогрессом в книге «Круть» как и в предыдущих трех книгах: «Transhumanism Inc.» (2021), «КГБТ+» (2022) и «Путешествие в Элевсин» (2023), Пелевин размышляет о единстве науки и религии через созданную нейросетями мира Трансгуманизм Инк. религию о Прекрасном (Гольденштерне) и Вольнобеге, являющимися по сути искаженным симбиозом науки и религии, направленным на достижение общей высшей цели – бессмертия и всеобщего блага. В диалогах главных героев романов последних лет прослеживаются реминисценции диалога Циолковского и Чижевского в «Теории космических эр» — размышлениях К. Э. Циолковского о будущем человечества во время беседы с А. Л. Чижевским в 1932 г. Воспоминания записаны Чижевским в 1960-х годах, первая публикация интервью была в журнале «Химия и жизнь» (№ 1, 1977 г.).

Так, в финальной книге «A Sinistra» Пелевин прямым авторским текстом повторяет идеи Циолковского об эволюционировании человечества с помощью науки в «лучистую форму высокого уровня», в которой оно становится бессмертным во времени и бесконечным в пространстве.

Заключение

На основе проведенного анализа можно констатировать, что в творчестве Виктора Пелевина идеи русского космизма играют роль важного структурообразующего элемента. В частности, интерпретация Пелевиным космических мотивов не сводится к простому заимствованию, а является результатом глубокого переосмысления в контексте постмодернистской философии и социокультурных реалий современности.

В творчестве Виктора Пелевина присутствуют интертекстуальность и аллюзии на труды русских космистов, как, например, работы Н.Ф. Федорова о воскрешении и преобразовании бытия, К.Э. Циолковского о космической экспансии человечества, а также идеи В.И. Вернадского о ноосфере. Однако, в отличие от классиков космизма с их стремлением к практическому воплощению утопических проектов, Виктор Пелевин предлагает критический взгляд на возможности технологического прогресса и социальной трансформации, используя идеи русского космизма в качестве отправной точки. В свете идей о воскрешении (реинкарнации) предков («патрофикации») родоначальника русского космизма Николая Федорова, Пелевин, безусловно, является его последователем, воплотившим эти идеи творческим актом во вселенной Трансгуманизм Инк.

Литература

1. Любарский Р.В. Осмысление концепции Карлоса Кастанеды «сталкинг сталкеров» в творчестве Виктора Пелевина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2019. № 4. С. 36-40.
2. Мэйпин Я. Творчество Виктора Пелевина в XXI веке. Воронеж, 2021. 122 с.
3. Бектошев Р.З. Жанровая система в творчестве Виктора Пелевина // Студенческий вестник. 2022. № 2-1 (194). С. 39-41.
4. Ху Цзяжуй. Русская национальная идея в творчестве Виктора Пелевина на примере романа «Generation «П» // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 282-284.

5. Бектошев Р.З. Жанр фэнтези в творчестве Виктора Олеговича Пелевина // Экономика и социум. 2022. № 5-2 (92). С. 382-385.

6. Чиндин И.В. Рецепции идей и мифообразности Даниила Андреева в творчестве современных прозаиков (Юрий Арабов и Виктор Пелевин) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2022. № 78. С. 166-182.

7. Янь М. Восточные мотивы в творчестве Виктора Пелевина (на примере романа "Числа") // Вопросы истории. 2022. № 11-1. С. 200-207.

8. Шакиров С.М. Трансмедиальность в творчестве и писательской стратегии Виктора Пелевина // Горизонты цивилизации. 2023. № 1 (14). С. 116-127.

9. Малек Е.В., Малек В.Е. Оборотничество как социальное явление в творчестве Виктора Пелевина (на примере романа «Священная книга оборотня») // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2023. № 1 (23). С. 43-47.

10. Фадеев А.С. Культурные аллюзии «Запада» и «Востока» в творчестве Виктора Пелевина // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. 2023. № 6 (51).

11. Рудакова С.В., Жавнерович М.С. Мифологическая коммуникация в раннем творчестве Виктора Пелевина // Культура и цивилизация. 2023. Т. 13. № 7-1. С. 26-33.

12. Гарбуз Р.Э. Культурный код на примере творчества Виктора Пелевина // Мир и Россия в условиях новой реальности: материалы XX Всероссийской очной научно-практической конференции. Воронеж, 2023. С. 78-83.

13. Пименова А.В. От слов к образам: метафорический экфрасис в творчестве Виктора Пелевина // Мир русского слова. 2024. № 3. С. 79-87.

14. Зими́на Н.Ю. Творчество Виктора Пелевина как своеобразный мост между классической и современной литературой // Вектор гуманитарной мысли. 2025. № 1. С. 99-106.

Russian cosmism in the literary texts by Viktor Pelevin Vetrova A.A.

Pushkin State Russian Language Institute

his article examines the reflection of Russian cosmist ideas in the works of contemporary writer Viktor Pelevin. The relevance of this study is due to the insufficient study of the influence of the philosophical tradition of Russian cosmism on contemporary literature. The purpose of this study is to systematize the manifestations of the concept of cosmism in the texts of Viktor Pelevin's works. The key ideas of Russian cosmism are identified. The motifs of cosmism in selected works by Pelevin are analyzed. The main methods of artistic realization of cosmist ideas are revealed. The research methods chosen were an analysis of philosophical and literary literature, and a textual analysis of Pelevin's works. It is concluded that the analyzed works of Pelevin demonstrate a clear influence of the ideas of Russian cosmism: universal unity, active evolution of humanity, overcoming death through the resurrection of ancestors, the expansion of human activity in space, the noosphere as a stage of evolution.

Keywords: Russian cosmism, Victor Pelevin, philosophy, literature, fiction, immortality, buddhism, transhumanism, noosphere.

References

1. Lyubarsky R. V. Interpretation of Carlos Castaneda's concept of «stalking stalkers» in the works of Viktor Pelevin // Bulletin of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism. 2019. No. 4. Pp. 36-40.
2. Meyping Ya. The works of Viktor Pelevin in the XXI century. Voronezh, 2021.
3. Bektoshev R. Z. Genre system in the works of Viktor Pelevin // Student Bulletin. 2022. No. 2-1 (194). Pp. 39-41.
4. Hu Jiarui. Russian national idea in the works of Viktor Pelevin on the example of the novel "Generation "П"" // The world of science, culture, education. 2022. No. 1 (92). Pp. 282-284.
5. Bektoshev R. Z. The fantasy genre in the works of Viktor Olegovich Pelevin // Economy and society. 2022. No. 5-2 (92). Pp. 382-385.
6. Chindin I. V. Receptions of ideas and mythopoeia of Daniil Andreev in the works of modern prose writers (Yuri Arabov and Viktor Pelevin) // Bulletin of Tomsk State University. Philology. 2022. No. 78. Pp. 166-182.
7. Yan M. Eastern motifs in the works of Viktor Pelevin (on the example of the novel "Numbers") // Questions of history. 2022. No. 11-1. Pp. 200-207.
8. Shakirov S. M. Transmediality in the works and writing strategy of Viktor Pelevin // Horizons of civilization. 2023. No. 1 (14). Pp. 116-127.
9. Maleko E. V., Maleko V. E. Were-animalism as a social phenomenon in the works of Viktor Pelevin (on the example of the novel "The Sacred Book of the Werewolf") // Traditional national-cultural and spiritual values as the foundation of innovative development of Russia. 2023. No. 1 (23). Pp. 43-47.
10. Fadeev A. S. Cultural allusions of "West" and "East" in the works of Viktor Pelevin // Science in a Megapolis. 2023. No. 6 (51).
11. Rudakova, S. V., Zhavnerovich M. S. Mythological communication in the early works of Viktor Pelevin // Culture and civilization. 2023. Vol. 13. No. 7-1. Pp. 26-33.
12. Garbuz R. E. Cultural code on the example of the works of Viktor Pelevin // World and Russia in the context of the new reality: materials of the XX All-Russian full-time scientific and practical conference. Voronezh, 2023. Pp. 78-83.
13. Pimenova A. V. From words to images: metaphorical ekphrasis in the works of Viktor Pelevin // The world of Russian word. 2024. No. 3. Pp. 79-87.
14. Zimina N. Yu. The works of Viktor Pelevin as a peculiar bridge between classical and modern literature // Vector of humanitarian thought. 2025. No. 1. Pp. 99-106.

Особенности терминологической лексики тематического поля «Телекоммуникация» и трудности передачи терминов узкоспециальных отраслей в устном переводе

Виноградов Святослав Алексеевич

аспирант, преподаватель кафедры английского как второго иностранного языка Переводческого факультета, ФГБОУ ВО МГЛУ, Vinogradov.linguanet@mail.ru

Статья посвящена исследованию терминологической лексики тематического поля «Телекоммуникация». В работе рассматриваются различные теоретические подходы к определению понятия «термин», выделяются основные признаки терминов (однозначность, системность, принадлежность к конкретной области знания) и их роль в языке. Особое внимание уделяется специфике тематического поля «Телекоммуникация», которое характеризуется высокой степенью динамичности, открытости и междисциплинарности. Лексика данного тематического поля формируется под влиянием стремительного научно-технического прогресса, глобализации и цифровизации, что приводит к непрерывному расширению и изменению его состава. Он оказывается под влиянием множества процессов: активного заимствования англоязычных элементов, постоянного образования неологизмов (часто безэквивалентных), а также семантических трансформаций уже существующих единиц. В связи с этим переводчик может столкнуться с множеством трудностей при передаче терминов, в особенности в ситуации устного перевода (синхронного и последовательного), возникающих ввиду развития технологий, существенно опережающих скорость формирования устойчивых переводческих эквивалентов. В работе выдвигается и обосновывается гипотеза о том, что эффективность перевода в подобных условиях достигается не благодаря поиску единственного корректного варианта, а с помощью стратегической вариативности и гибкого комбинирования различных переводческих приемов (заимствование, калькирование, модуляция, описательный перевод и др.). Так, устный перевод предстает не только как инструмент межязыковой коммуникации, но и как активный механизм терминотворчества.

Ключевые слова: термины, тематическое поле, телекоммуникация, устный перевод, передача терминов.

Введение

Углубление международного сотрудничества во всех сферах общественной жизни, а также высокие темпы научно-технического прогресса способствуют увеличению объемов терминологической лексики, всецело повышают ее роль в современных языках. С учетом повсеместного внедрения цифровых технологий сфера телекоммуникации приобретает статус одной из важнейших инфраструктур. Терминологический состав данной отрасли постоянно подвергается обновлениям из-за активного заимствования, возникновения новых лексических единиц, как правило, не обладающих устойчивыми эквивалентами в языке перевода, частому изменению значений уже переведенных ранее терминов. В данном контексте устный перевод (последовательный и синхронный) играет ключевую роль, обеспечивая более быстрый ввод в употребление новых терминов и терминоконцептов. Данная статья посвящена особенностям терминологической лексики, входящей в состав тематического поля «Телекоммуникация», а также трудностям, с которыми сталкивается переводчик в ситуации устного перевода при передаче узкоспециальных терминов, относящихся к быстроразвивающимся отраслям.

Подходы к определению понятия «термин»

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей изучаемого нами пласта терминологической лексики, а также трудностям, возникающим при их передаче в устном переводе, необходимо определить статус термина и место, которое он занимает в системе языка. На сегодняшний день данной теме посвящено множество работ выдающихся лингвистов (Винокур Г.О. (1939); Реформатский А.А. (1959); Лотте Д.С. (1961, 1968); Хаютин А.Д. (1971); Канделаки Е.Л. (1977); Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. (1989); Гринёв С.В. (1993); Татаринов В.А. (1995); Володина Е.В. (1997) и т.д.). Согласно мнению большинства авторов, терминологическая лексика представляет собой неотъемлемую часть общей лексики языка, подчиняется единым законам его развития. Соответственно, терминосистемы не существуют в изоляции: в них протекают те же фундаментальные лексико-семантические процессы, что и во всем языке. Однако ход этих процессов обладает определенной спецификой, обусловленной требованиями к однозначности, системности, а также влиянием экстралингвистического контекста (научно-технического развития). Несмотря на то, что единого определения понятия «термин» в лингвистике не существует, исследователи выделяют ряд ключевых языковых характеристик, которые считаются его дифференцирующими признаками. Присутствие этих черт или, по крайней мере, устойчивая тенденция к их выполнению считается обязательным для отнесения лексической единицы к терминологии. К числу таких базовых требований относятся: однозначность в рамках конкретной предметной области; стилистическая нейтральность, отсутствие экспрессивности; номинативность как основная функция; точность семантических границ, однозначная связь с конкретным научно-техническим понятием; системность в рамках определенной терминологии.

По мнению лингвиста В.М. Лейчика, термин представляет собой «сложное трехслойное образование, включающее: а) естественязыковой субстрат (или языковой субстрат) – материальный (звуковой и/или графический) компонент этой структуры, определяемый принадлежностью термина к лексической системе того или иного естественного языка; б) логический суперстрат, т.е. содержательные признаки, позволяющие

термину обозначать общее понятие: абстрактное или конкретное – в системе понятий; и в) терминологическая сущность, т.е. содержательные и функциональные признаки, позволяющие термину выполнять функции элемента теории, описывающей определенную специальную сферу человеческих знаний или деятельности». [4, с. 31] В структуре термина содержится языковой субстрат, это позволяет объяснить, почему на практике так называемые «идеальные» требования выполняются не в полной мере, а также выделить его имманентные, а не условно предписываемые признаки: непосредственная соотнесенность с четко определенным понятием в рамках конкретной научной дисциплины или профессиональной деятельности, интеграция в логически упорядоченную терминологическую систему (терминосистему), а также функциональная однозначность, актуальная исключительно в границах данной системы. Так, В.М. Лейчик дал термину следующее определение: «Термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей (ЯСЦ), обозначающая конкретное или абстрактное понятие – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [5, с. 7]. Из данного определения вытекает ряд ключевых положений, раскрывающих сущность термина: во-первых, термины, являясь частью естественного языка, наследуют и реализуют все его формальные и семантические свойства; во-вторых, их значения актуализируются и функционируют исключительно в рамках конкретных языков для специальных целей (ЯСЦ), а не в общем лексическом составе языка; в-третьих, основная функция терминов в ЯСЦ заключается в том, чтобы служить средством вербализации и фиксации специальных (научных, технических, профессиональных) понятий; в-четвертых, термины существуют не изолированно, а как взаимосвязанные элементы терминосистем, которые, в свою очередь, выступают лингвистическими моделями определенных научных теорий или концептуальных схем, представленных данным ЯСЦ. Из этого следует, что системность термина в первую очередь определяется его положением и функциями внутри специализированного дискурса. В рамках нашей работы специализированным дискурсом выступает тематическое поле «Телекоммуникация».

Понятие «Тематическое поле»

С учетом того, что ключевым условием существования и функционирования термина (слова или словосочетания) является включенность его десигната в организованную определенным образом совокупность понятий и связей между ними, логично перейти к рассмотрению более крупной структуры – тематическому полю.

На протяжении длительного периода тематические группы – семантические поля денотативного типа не вызвали должного научного интереса у исследователей. Это было обусловлено преобладающим в академической среде скептицизмом: многие учёные полагали, что подобные объединения слов лишены внутренней системности, характерной для собственно языковых структур. Однако, как отмечает Ю.Д. Апресян, тематическое поле — это полноценное лексическое объединение. Его единицы, принадлежащие к разным частям речи, связываются воедино не грамматическими или формальными признаками, а общей тематической сферой, границы которой определяются факторами внеязыковой действительности [1, с. 119]. Исходя из этого, можно заключить, что тематическое поле представляет собой совокупность лексических единиц, принадлежащих к различным частям речи, но объединённых на основе общности обозначаемой предметной области.

В отличие от тематического поля семантическое поле формируется лексемами, в свою очередь также относящимися к разным грамматическим классам, но связанным между собой общностью семантического признака (архисемы). Лексемы внутри семантического поля находятся в отношениях регулярной словообразовательной или семантической деривации. Согласно точке зрения Ю. Н. Караулова, понятия «семантическое

поле» и «семантическое поле» могут рассматриваться как синонимичные [3, с. 67]. В своих работах учёный выделял четыре типа смысловых (семных) оппозиций между лексическими единицами: 1) нулевая оппозиция (лексемы практически тождественны по значению в определённом контексте, прим. покой – спокойствие; лицо – лик); 2) привативная оппозиция (значение одной лексемы полностью включается в значение другой, более общей, прим. цветок – ромашка); 3) экvipолентная оппозиция (лексемы имеют общее смысловое ядро, но противопоставляются по многочисленным «вторичным» семантическим признакам или стилистическим оттенкам, прим. мысль (сущ.) – думать (глагол.), общее ядро — интеллектуальный процесс, а различия — часть речи и связанные с этим аспекты значения).

По мнению Ю.Н. Караулова, дизъюнктивные оппозиции, характеризующиеся полным отсутствием семантической общности между их членами (прим. корова — молоток), не могут входить в структуру тематического поля. Их включение разрушило бы основную системообразующий принцип тематического поля — объединение лексики вокруг единой тематической доминанты.

В рамках концепции тематического поля Ю. Н. Караулов выделяет в его структуре базовую единицу организации — тематический ряд. С точки зрения учёного, данное языковое явление представляет собой целостный набор слов, соотносящихся с одной, строго определенной сферой действительности, связываются между собой единой смысловой доминантой. В качестве очевидных примеров подобных объединений выступают целые семейства лексики, называющие, разновидности предметов обстановки, типы кухонной утвари, элементы гардероба, обозначения родственных связей и т.д.

Тематическая группа в лингвистической концепции Ю. Н. Караулова интерпретируется как особая, более узкая разновидность семантического поля. Учёный подчёркивает, что подобные лексические объединения обладают уникальным набором свойств, и именно поэтому их можно выделить в отдельный класс семантических структур со своей внутренней логикой и структурной организацией. [3, с. 63–67].

1. **Отсутствие синонимии.** Внутри тематической группы лексические единицы, как правило, не вступают в отношения синонимии, поскольку каждая из них обозначает отдельный, конкретный элемент или понятие в рамках общей темы.

2. **Специфическая антонимия.** Антонимические отношения, возможные в пределах поля, носят особый характер, отражая не столько языковую противоположность, сколько противопоставление самих реалий внеязыковой действительности (прим. город — деревня, голова — туловище).

3. **Особый характер гиперо-гипонимических отношений.** В тематических группах родовидовые связи (гиперо-гипонимия) часто проявляются не в классической форме (мебель — стул, цветок — хризантема), а через отношения «целое — часть» (меронимия), выражающиеся в перечислении составных элементов объекта.

Структура тематического поля, согласно концепции Поповой З.Д., организована по принципу центр–периферия. Ядро поля содержит ключевые лексические единицы: **имя поля** (наиболее общее обозначение темы), **видовые имена** (конкретные понятия в рамках темы), их **синонимы**, а также **родовое имя** (гипероним, обобщающий единицы поля). Периферия поля формируется лексическими единицами, значения которых лишь частично соприкасаются с ядром, совпадая по некоторым отдельным смысловым признакам. Такое частичное, фрагментарное совпадение указывает на их отдалённую, косвенную связь с центральной темой объединения [8, с. 94].

О. Б. Пылаева предлагает иной подход к анализу тематического поля, демонстрируя его на примере лексико-семантического поля «Природа». В рамках своего исследования лингвист формулирует ряд характерных черт, присущих тематическим группам, составляющим данное поле:

1. **Номинативная и денотативная основа.** Тематическая классификации наиболее применима в отношении имен существительных, поскольку в их значениях преобладает денотативный или предметно-логический компонент, благодаря чему становится возможным установить наиболее прямую и однозначную связь между словом и соответствующим ему элементом объективной реальности.

2. **Экстралингвистическая обусловленность.** Формирование тематического поля происходит не изолированно, а вокруг конкретной сферы объективного мира. Структура конкретного тематического поля во многом определяется экстралингвистическими (внеязыковыми) факторами. К ним относятся существующие в культуре и науке знания об устройстве мира, классификации предметов и явлений и т.д.

3. **Семантическая неоднородность.** Члены (единицы) тематического поля, объединённые общей темой, могут существенно различаться по своему конкретному семантическому значению, что не отменяет их принадлежности к одному тематическому единству [9, с. 12–13].

Исследованием тематических полей также занималась лингвист М. А. Бочарова. По мнению исследователя, ядро тематического поля образуют лексические единицы, обладающие наиболее обобщённым значением, в определенной степени относящимся ко всем членам группы в целом. В роли центрального, ядерного элемента, как правило, выступает имя существительное. Значение данного существительного часто носит наиболее абстрактный и обобщающий характер, являясь в определённом смысле «разреженным» или малосодержательным. Именно эта семантическая особенность и позволяет ему выполнять функцию стержневого, объединяющего компонента для всей тематической группы [2, с. 66].

Периферийная зона поля, как правило, представлена различными тематическими группами, функционирующими как микрополя внутри более крупной тематической системы. В качестве примера исследователь приводит группу «пространство»: её ядро формируют лексемы с базовыми значениями, такие как близкий и отдалённый, в то время как на периферии оказываются слова с более специфической или контекстуальной семантикой, например, смежный или окрестный.

По нашему мнению, рассмотренные концепции тематического поля образуют единую логическую систему. Ю.Н. Караулов определяет системную функцию тематического поля в языке, Попова З.Д. описывает характер отношений между центральными и периферийными элементами, М.А. Бочарова раскрывает его внутреннее строение, а О.Б. Пылаева исследует семантику составляющих его единиц. В конечном итоге данные концепции складываются в «триаду» функция — структура — элемент, обеспечивая всесторонний анализ лингвистического феномена.

Таким образом, рассмотренные принципы организации тематических полей (ядро/периферия, критерии групп, их денотативная основа) позволяют перейти к анализу более конкретной области, а именно к тематическому полю «Телекоммуникация». Данная область представляет особый интерес ввиду её стремительного технологического развития, которое активно отражается в лексике: возникает множество новых ядерных единиц, перестраиваются периферийные связи.

Обзор терминологической лексики тематического поля «Телекоммуникация»

Тематическое поле «Телекоммуникация» представляет собой динамическую лексическую систему. Его терминология на протяжении десятилетий непрерывно расширяется и перестраивается, вслед за стремительным развитием самой отрасли. Данное тематическое поле состоит из шести ключевых подполей, обозначающих разные виды связи: телефон, телеграф, почтовая связь, передача данных, телевидение, радиовещание. Аналогичные процессы обновления и трансформации характерны и для терминологических подсистем (тематических подполей), входящих в состав данного поля.

Терминологический состав тематического поля «Телекоммуникация» формируется под влиянием комплекса лингвистических и экстралингвистических факторов, что обуславливает его системную сложность. В результате проведённого анализа английской терминологии данной области были выделены следующие ключевые понятийные категории: субъекты деятельности, артефакты (технические устройства), концепты пространства и инфраструктуры, динамические процессы, качественные свойства и параметры, состояния систем, возникающие проблемы, измерительные величины и единицы, а также фундаментальные понятия, заимствованные из смежных научных дисциплин, включая наименования самих этих дисциплин. Кроме того, термины распределяются по структурным типам — простые, производные и сложные, словосочетания же рассматриваются как элементы более дробного, субкатегориального уровня систематизации. [7, с. 109]

Изменение значений терминов, относящихся к тематическому полю «Телекоммуникация» английского языка идет в ногу с научно-техническим прогрессом. Основными способами семантических изменений терминов являются: специализация значения, генерализация значения, метафоризация значения, смешанный тип изменений (специализация+генерализация).

Особенности передачи терминов в устном переводе

Перед тем как перейти к рассмотрению вариативности способов передачи терминов необходимо определить ряд особенностей устного перевода, а также его принципиальных отличий от письменного. Так, по мнению Нелюбина Л.Л. устный перевод — это процесс перевода с одного языка на другой, осуществляемый переводчиком в устной форме без записи содержания сообщения. [6, с. 236]

Важной характеристикой данного вида перевода является однократность восприятия оригинала сообщения, невозможность проверить и корректировать результат перевода по завершении его выполнения, дискретность поступающей информации, качество канала связи.

Просодические параметры устной речи оказывают большое влияние на качество декодирования исходного сообщения. К таким параметрам можно отнести паузирование, особенности ритмической организации высказывания, вариативность темпа речи. Переводчик воспринимает информацию постепенно: смысловая картина выстраивается последовательно по мере линейного развёртывания речевой цепи, где каждый новый сегмент модифицирует или подтверждает гипотезу, сформированную на основе предыдущих. Ключевой стратегией переводчика становится оперативное вычленение и удержание в памяти «опорных семантических точек», которые служат каркасом для прогнозирования содержания последующих отрезков речи говорящего.

Особую трудность для переводчика в ситуации устного перевода представляет передача терминологической лексики, поскольку она требует не только феноменальной памяти и глубоких фоновых знаний в конкретной предметной области, но и принятия точных переводческих решений в крайне сжатых временных рамках. Переводчик сталкивается с необходимостью в долю секунды сделать выбор между буквальной точностью и функциональной адекватностью: дословный перевод узкого термина может оказаться непонятным аудитории, в то время как его упрощение или замена описательным оборотом могут исказить смысл высказывания. Одной из наиболее частых проблем является отсутствие прямых и компактных эквивалентов: даже если в языке перевода существует относительно точный аналог, он может быть настолько громоздким или специфичным, что его использование в устном потоке может нарушить синхронность (в особенности в ситуации устного синхронного перевода). В такой ситуации переводчик вынужден жертвовать «идеальной корректностью» ради сохранения общего смысла и темпа коммуникации, прибегая к семан-

тическим сжатиям, функциональным заменам, а иногда и сознательно вводя кальку с последующим кратким пояснением. Данная проблема усугубляется при работе с передовыми областями, в которых новые термины возникают быстрее, чем формируются устоявшиеся языковые эквиваленты, что вынуждает специалиста импровизировать, балансируя между корректностью и коммуникативной ясностью перевода.

В быстроразвивающихся отраслях, таких как телекоммуникации, устный перевод выступает в роли своеобразного «лингвистического первопроходца», непосредственно участвуя во введении новых терминов в живую языковую практику. Переводчик на международной конференции, техническом брифинге часто становится первым, кто сталкивается с ещё не устоявшимся в языке перевода понятием (например, «quantum supremacy» или «NFT»). В условиях дефицита времени и отсутствия авторитетных словарных эквивалентов он вынужден оперативно принимать решение: использовать калькирование, описательный перевод или предложить собственный, основанный на понимании сути явления, вариант. Этот мгновенно озвученный и зафиксированный аудиторией вариант становится первым практическим прецедентом употребления конкретного понятия, который может быть немедленно подхвачен специалистами, журналистами и впоследствии закрепиться в профессиональном дискурсе. Таким образом, устный перевод выполняет не только коммуникативную функцию, но и во многом способствует введению нового языкового материала, выступая важнейшим каналом оперативной адаптации языка к реалиям технологического прогресса.

Заключение

Таким образом, в статье приводятся разные подходы к определению понятия «термин», его основным лингвистическим характеристикам и роли в языке. Кроме того, в рамках исследования проводится анализ терминологической лексики, относящейся к тематическому полю «Телекоммуникация», а также трудностей, с которыми может столкнуться устный переводчик в процессе передачи данных единиц в ситуации устного последовательного и синхронного перевода. Мы выдвигаем следующую гипотезу: в исследуемом тематическом поле процессы изменения значений терминов, а также появление новых терминов происходят быстрее, чем успевают закрепляться устойчивые варианты перевода, поэтому эффективность перевода терминов зависит от комбинирования и вариативности применения способов их передачи (заимствование, калькирование, транспозиция, дословный перевод, модуляция, эквиваленция, адаптация, натурализация, перефраз, перевод с помощью гиперонима). В дальнейшем для подтверждения данной гипотезы мы планируем провести глубокий анализ практического материала, а именно выступлений на международных конференциях, посвященных вопросам телекоммуникации, оценить эффективность применяемых способов устного перевода с точки зрения адекватности, эквивалентности, мотивированности и синхронности в конкретных ситуациях, систематизировать результаты и разработать ряд методологических рекомендаций по передаче терминов быстроразвивающихся отраслей.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. — М.: Наука, 1974 — 368 с.
2. Бочарова М. А. Семантическое поле как способ системного описания лексики // Вестник РУДН. Вопросы языкознания: языки и специальность. — 2012 — № 4 — С. 63–67.
3. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. — 1972 — № 1 — С. 57–68.

4. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. — М.: КомКнига, 2006. — 256 с.

5. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. — изд. 3-е. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007. — 256 с.

6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. — М.: Флинта, 2003. — 320 с.

7. Орел Т. И. Структура и номинативно-образовательные характеристики английской терминосистемы телекоммуникации // Москва: Изд-во Моск. ун-та имени В. Ломоносова, 2005 — 286 с.

8. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания): учебное пособие. — М.: Книжный дом «Либроком», 2011 — 172 с.

9. Пылаева О. Б. Лакунарность лексико-семантического поля «Природа»: На материале русского и эвенкийского языков: автореф. дис. ... канд. фил. наук. — Благовещенск, 2002 — 16 с.

Features of the terminological vocabulary of the thematic field "Telecommunications" and the difficulties of conveying terms of highly specialized industries in oral translation

Vinogradov S.A.

Moscow State Linguistic University

This article presents a comprehensive investigation into the terminological lexicon constituting the thematic domain of "Telecommunications." The research undertakes a critical review of prevailing theoretical paradigms concerning the ontological status of the "term," delineating its constitutive attributes—namely, monosemy, systematicity, and domain-specificity—and explicating its functional significance within linguistic systems. Principal analytical focus is directed toward the distinctive properties of the "Telecommunications" thematic field, which is characterized by pronounced dynamism, permeability, and transdisciplinarity. The lexical composition of this domain is subject to continuous reconfiguration driven by accelerated scientific and technological advancement, globalization, and pervasive digital transformation, resulting in its perpetual expansion and structural flux. This evolution is propelled by concurrent linguistic processes: extensive borrowing of Anglophone elements, prolific neologism generation (frequently yielding lacunae or non-equivalent units), and semantic drift affecting established terminological inventory. Consequently, practitioners of oral interpreting (both simultaneous and consecutive) encounter considerable impediments in terminological transfer, primarily attributable to the asynchronicity between rapid terminological innovation and the consolidation of standardized translational equivalents. The study advances and substantiates a central thesis positing that translational efficacy under such conditions of instability is contingent not upon the identification of a singular normative equivalent, but rather upon the strategic deployment of variability and the adaptive integration of a repertoire of interpreting procedures (including direct borrowing, calquing, transposition, modulation, descriptive circumlocution, among others). Thus, oral interpreting is reconceptualized not merely as an instrument of interlingual mediation, but as a proactive and generative mechanism in the dynamic process of terminological innovation and discursive legitimization.

Keywords: terms, thematic field, telecommunications, oral translation, term transfer.

References

1. Апресян Ю. Д. Lexical semantics: Synonymous means of language. - Moscow: Nauka, 1974. - 368 p.
2. Bocharova M. A. Semantic field as a way of systemic description of vocabulary // Bulletin of RUDN. Questions of linguistics: languages and specialty. - 2012 - No. 4 - Pp. 63-67.
3. Karaulov Yu. N. Structure of the lexical-semantic field // Philological sciences. - 1972 - No. 1 - Pp. 57-68.
4. Leychik V. M. Terminology: subject, methods, structure. - Moscow: KomKniga, 2006. - 256 p.
5. Leychik, V. M. Terminology: subject, methods, structure / V. M. Leychik. - 3rd ed. — М.: LKI Publishing House, 2007. — 256 p.
6. Nelyubin L.L. Explanatory Dictionary of Translation Studies. — М.: Flinta, 2003. — 320 p.
7. Orel T.I. Structure and Nominative-Educational Characteristics of the English Telecommunication Term System // Moscow: Lomonosov Moscow University Publishing House, 2005. — 286 p.
8. Popova Z.D., Sternin I.A. Lexical System of Language (Internal Organization, Categorical Apparatus, and Description Techniques): Study Guide. — М.: Librocom Book House, 2011. — 172 p.
9. Pylaeva O. B. Lacunarity of the lexical-semantic field "Nature": Based on the Russian and Evenki languages: Abstract of Cand. Phil. Sci. (Philology). — Blagoveshchensk, 2002 — 16 p.

Стилистические ресурсы английского языка в диахроническом аспекте

Воейкова Анна Андреевна

кандидат филологических наук, доцент Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков №3
a.voejkova@list.ru

Долгова Елена Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков №3
artzishevich@inbox.ru / Dolgova.EG@rea.ru

Федорова Анна Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков №3, Fedorova.ANVA@rea.ru

Куница Светлана Алексеевна

преподаватель кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Kunitsa.SA@rea.ru

Супрунов Семен Евгеньевич

старший преподаватель кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Suprunov.SE@rea.ru

Статья посвящена диахроническому исследованию эволюции стилистических средств английского языка на материале зарубежной и отечественной научной литературы и периодики. Анализируется влияние культурно-исторических факторов, литературных традиций и социальных условий на формирование лексико-синтаксических и выразительных ресурсов. Особое внимание уделено изменениям в частотности и функциях метафоры, эпитета и других образных средств в различных жанрах. Рассматриваются различные исторические этапы, а также современный период, демонстрирующий рост вариативности и стилистической насыщенности языка. Исследование подчёркивает взаимосвязь исторической динамики стилистических практик и расширения выразительного потенциала английского языка.

Ключевые слова: стилистика, стилистические ресурсы, английский язык, стиль, диахронический анализ

Стиль языка, согласно определению О. Э. Хазановой, представляет собой систему исторически зафиксированных лексических единиц и условных моделей их сочетаемости, хранящихся в когнитивной репрезентации всех пользователей языка, что обеспечивает для них возможность эффективной коммуникативной реализации. В контексте диахронического исследования английского языка изучение эволюции стилистических средств позволяет рассматривать не только совокупность подобных языковых норм и паттернов, но и динамику их трансформации на протяжении различных исторических периодов [4, с. 87]. Более того, анализ литературных и иных источников, а также словарей английского языка различных эпох позволяет доказать, что эволюция стилистических ресурсов проявляется как через количественные изменения в лексическом составе (например, увеличение заимствований из латинского, французского, итальянского и проч. языков), так и через качественные трансформации функциональной нагрузки слов и выражений в различных жанровых и текстовых категориях.

Следует сказать, что проблематикой изучения стилистических ресурсов языка и их исторической эволюции занимались многие зарубежные и отечественные исследователи. А. И. Ахмадулина рассматривает эволюцию стилистических ресурсов английского языка как исторически обусловленный и многоуровневый процесс, отражающий изменения языкового сознания, литературных практик и культурно-интеллектуальных парадигм различных эпох. Автор подчёркивает различия при выборе языковых средств на разных исторических этапах, обусловленных как внутренними закономерностями развития английского языка, так и внешними социокультурными факторами [6, с. 30].

Следует отметить, что стилистические средства языка развиваются параллельно с развитием самой стилистики как науки. Иными словами, эволюция стилистических ресурсов и эволюция научных представлений о стиле взаимосвязаны. С каждым историческим этапом меняются критерии выразительности, нормы художественной речи и предпочтительные средства воздействия на читателя. Это, в свою очередь, стимулирует адаптацию существующих языковых средств и появление новых. С. А. Antony говорит о том, что история стиля восходит к литературоведческим и риторическим традициям древнегреческой и римской культуры, где язык рассматривался как инструмент воздействия на аудиторию. Аристотель в «Риторике» подчёркивал, что стиль является усовершенствованием содержания, усиливающим его воздействие, но одновременно способным скрывать слабые стороны текста. Современная теория стилистики рассматривает литературное произведение как синтез языковых, эстетических и идеологических компонентов, где диалектическое единство элементов формирует особое стилистическое пространство [7, с. 140].

Одним из фундаментальных трудов в данной области является работа В. Н. Ярцевой, в которой тщательно рассматривается взаимосвязь лексико-семантических и синтаксических средств с историческими этапами развития языка. Более того, В. Н. Ярцева демонстрирует, как стиль языковой системы формируется на основе нормативных литературных источников и закрепляется в словарях. В диахроническом аспекте её исследования позволяют проследить эволюцию стилистических категорий, выявить закономерности изменения частотности употребления лексических единиц и их функциональную адаптацию к различным жанровым и текстовым моделям. В работе В. Н. Ярцевой эволюция стилистических средств английского литературного языка рассматривается в качестве сложного и многоэтапного процесса, обусловленного взаимодействием

внутренних языковых закономерностей и внешних социокультурных факторов. Автор подчёркивает, что в период с IX по XV вв. происходит постепенный переход от преимущественно устной традиции древнеанглийского языка к формированию письменной литературной нормы, что сопровождается существенными изменениями в лексической системе, морфологическом строе и синтаксической организации языка. Особое внимание уделяется ослаблению флективной системы, расширению аналитических форм и росту вариативности языковых средств, что в дальнейшем создало предпосылки для развития системы стилистических ресурсов английского языка. Согласно В. Н. Ярцевой, становление литературного языка данного периода не следует рассматривать как линейный процесс нормализации, поскольку он характеризуется сосуществованием региональных письменных традиций и отсутствием единого стилистического стандарта, что, в свою очередь, способствовало обогащению спектра стилистических ресурсов английского языка [5].

А. Говкьева говорит о том, что средневековые и ренессансные тексты английской литературы представляют богатый материал для анализа изменений в грамматике и синтаксисе. В эпоху Возрождения влияние латыни на европейские языки постепенно ослабевало, что непосредственно отражалось в литературных текстах [1, с. 90].

Как указывает А. И. Ахмадуллина, эпоха Ренессанса и раннего Нового времени отмечена расширением жанрового спектра и ослаблением нормативных ограничений, что привело к увеличению вариативности стилистических средств. Творчество Шекспира и его современников демонстрирует смещение акцента с формализованной риторики на семантическую многозначность, синтаксическую вариативность и языковую изобразительность. На данном этапе были сформированы предпосылки для дальнейшего расширения арсенала стилистических средств в письменной речи [6, с. 30].

В публикации А. И. Ахмадуллиной содержится следующий тезис: неоклассицизм XVIII в. акцентировал упорядоченность, ясность и гармонию выражения, ограничивая тем самым эмоциональную насыщенность текста. Стилистические ресурсы на данном этапе развития языка в целом и литературного дискурса в частности характеризуются рационализированной организацией лексики и синтаксиса, подчинённой принципам симметрии и логической последовательности. Романтизм, как реакция на рационализм, сместил фокус на индивидуальное сознание автора и эмоциональную насыщенность высказывания. Увеличивается частотность метафор, эпитетов и иных образных средств, увеличивается вариативность стилистических ресурсов [6, с. 30].

А. А. Сикорская, в свою очередь, обращается к анализу произведений более позднего периода – XIX–XXI вв. – и выявляет закономерности использования основных средств выразительности, отражающих историческую динамику языковых и стилистических практик. Наиболее частотным инструментом экспрессивности в отобранном автором материале является метафора. Данный тезис, согласно А. А. Сикорской, согласуется с концепцией Дж. Лакоффа о том, что метафора пронизывает повседневное мышление, язык и культурные практики, позволяя авторам через письменную речь передавать сложные идеи и оценочные позиции, усиливая эмоциональное воздействие на читателя. Метафоричность, «встроенная» в языковую систему, функционирует в качестве универсального ресурса, обеспечивающего глубину восприятия текста. Вторым по частоте средством выразительности является эпитет, который выполняет функцию субъективной оценки и эмоционального акцентирования описываемых явлений. Использование эпитетов отражает диахроническую эволюцию стилевых практик, демонстрируя постепенное усложнение выразительных стратегий и расширение лексико-семантического потенциала языка [3, с. 433].

Особого внимания заслуживает олицетворение, связанное с метафорическим переносом и проекцией человеческих

свойств на предметы и явления. Данный приём, восходящий к традициям устного фольклора – мифам, сказкам и пословицам – сохраняет высокую функциональную нагрузку [3, с. 433].

Среди стилистических ресурсов значение имеет также перечисление, которое выполняет экспрессивную функцию. Таким образом, диахронический анализ англоязычных предисловий и послесловий демонстрирует, что метафора, эпитет, олицетворение и перечисление выступают ключевыми средствами стилистической выразительности в рассматриваемый период [3, с. 433].

S. A. Odanova с соавт. пишет о том, что эволюция английских стилистических ресурсов тесно связана с диахроническим развитием лексического слоя английского языка. В древнеанглийский период доминировала исконная лексика, ограниченная предметно-бытовой и антропоцентрической семантикой, что определяло относительно узкий репертуар стилистических средств. В среднеанглийский период активное заимствование из французского, греческого и итальянского языков обогатило язык новыми номинативными и оценочными средствами, что способствовало формированию более гибкой и многоплановой системы стилистических ресурсов. В новоанглийский и современный периоды расширение тематики – включая науку, технологии, искусство и массовую культуру – усилило потенциал языковых средств для создания экспрессивных, иронических, образных и профессионально-терминологических оттенков [8, с. 9].

О. В. Зубкова, изучая эволюцию стилистических ресурсов английского языка, обращается к анализу фразеологических единиц. Идиомы, по мнению автора, выступают одной из наиболее консервативных подсистем языка, в которой номинативные и семантические механизмы формируются и накапливаются на протяжении длительной исторической перспективы. Тем не менее, проведенный анализ показывает наличие определенных механизмов трансформации фразеологических единиц.

В фокусе внимания исследователя – явление семантической деградации, проявляющееся в утрате исходной коннотации идиомы и возникновении иронического, саркастического или негативного оттеночного значения. Одним из примеров семантической деградации служит английский фразовый глагол *to take in*, который изначально значил «принимать, предоставлять приют», а в современном языке приобрёл значение «обмануть». Несмотря на относительно высокую семантическую устойчивость, фразеологический фонд английского языка характеризуется значительной динамичностью. Частой формой трансформации является семантическая деривация, проявляющаяся в развитии новых значений и полисемии. Особенно подвержены деградации идиомы литературного и религиозного происхождения. Среди примеров семантической деривации – идиома *prince charming*, изначально обозначавшая идеализированный образ благородного героя, а сегодня приобретающая иронический оттенок («дамский угодник») с негативной эмоциональной окраской; идиома *white knight*, первоначально означавшая защитника, а на современном этапе употребляемая с негативной коннотацией. Таким образом, диахронический анализ демонстрирует, что трансформация семантико-стилистического потенциала устойчивых выражений является закономерным процессом в истории английского языка [2, с. 417].

S. Stajner и R. Mutkov анализируют диахронические изменения системы стилистических ресурсов английского языка на основании следующих критериев: средней длины предложения, индекса автоматической читаемости (ARI), лексическая плотность (LD) и лексическое разнообразие (LR). Исследование, проведенное авторами, охватывало следующие категории текстов: пресса, научные и художественные тексты. По результатам исследования проза демонстрирует обогащение стилистического арсенала как в британском, так и в американском английском. Диахронические трансформации заметны даже за сравнительно короткий период. Средняя длина предложения, индекс читаемости, лексическая плотность и разнообразие

словаря демонстрируют исторические изменения, отражающие трансформацию синтаксической структуры, сложности текста и семантического потенциала языка [9].

Говоря о современных тенденциях развития стилистических средств английского языка, можно отметить ощутимые трансформации лексико-синтаксических и прагматических компонентов, обусловленные как внутренними механизмами языковой эволюции, так и влиянием внешнего социокультурного контекста. Как отмечает А. Говкыева, современная литература демонстрирует новые тенденции в стилистике языка, связанные с цифровой эпохой, глобализацией и взаимодействием различных языковых культур. Заимствования и адаптации англоязычных слов, сокращения и неформальные выражения – всё это можно проследить в литературных текстах XXI в. [1, с. 90].

В лексическом аспекте наблюдается усиление динамики заимствований и расширения полисемии: английский язык продолжает интегрировать элементы из множества языков, включая техническую, цифровую и медийную лексику, что сопровождается расширением функционального диапазона слов и устойчивых выражений.

Одновременно с этим многие авторы отмечают тенденцию к упрощению и стандартизации синтаксических конструкций, особенно в жанрах массовой коммуникации и текстов в Интернет-пространстве, где сокращение средней длины предложения и повышение прозрачности структуры способствуют оптимизации восприятия информации пользователями.

Прагматическая направленность современных стилистических изменений проявляется в адаптации языка к мультимедийным и интерактивным форматам коммуникации, включая социальные сети, цифровые медиа и профессиональные курсы, где важна не только информативная, но и эмоциональная составляющая высказывания. Особое внимание уделяется дифференциации регистров и жанровых вариантов, что позволяет выявлять социальные и культурные маркеры стиля, отражающие динамику языкового поведения разных сообществ носителей. В совокупности эти процессы свидетельствуют о том, что современные стилистические средства английского языка развиваются как система адаптивных ресурсов, обеспечивающих одновременно сохранение когерентности языка и его функциональную гибкость в условиях глобализации, цифровизации и мультикультурного взаимодействия.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Эволюция стилистических средств английского языка представляет собой сложный и многоуровневый процесс, формируемый за счет взаимодействия внутренних языковых закономерностей и внешних социокультурных факторов. С каждым историческим этапом изменяются нормы выразительности, предпочтительные языковые средства и критерии художественного воздействия, что стимулирует адаптацию существующих ресурсов и появление новых.

- Переход от устной традиции древнеанглийского периода к письменной литературной норме сопровождался значительными трансформациями лексической системы и морфологической структуры, отражая параллельное развитие как языка, так и научных представлений о стиле.

- В эпоху Ренессанса расширение жанрового спектра и ослабление нормативных ограничений способствовали увеличению синтаксической вариативности, семантической многозначности и языковой изобретательности. Неоклассицизм XVIII века ориентировался на упорядоченность, логическую последовательность и гармонию, ограничивая эмоциональную насыщенность, тогда как романтизм сместил акцент на индивидуальное сознание автора и экспрессивность, увеличивая частотность метафор, эпитетов и образных средств.

- Таким образом, историческая динамика стилистических средств демонстрирует постепенное усложнение стилистических ресурсов, расширение лексико-семантического потенциала и адаптацию языка к новым культурным, социальным и коммуникативным условиям.

Литература

1. Говкыева, А. Диахронический анализ языковых изменений в литературных текстах / А. Говкыева // CETERIS PARIBUS. – 2024. – № 10. – С. 89–91.
2. Зубкова, О. В. Особенности семантической деривации в английской фразеологии в условиях стилистической деградации / О. В. Зубкова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2015. – № 20 (731). – С. 414–425.
3. Сикорская, А. А. Стилистические характеристики предисловий и послесловий к художественным произведениям: диахронический аспект / А. А. Сикорская // Молодой ученый. – 2014. – № 12 (71). – С. 431–433.
4. Хазанова, О. Э. Отражение стиля языковых систем в Словаре английского языка Сэмюэля Джонсона (1755) и Словаре Академии Российской (1789–1794) / О. Э. Хазанова // Рема. Rhema. – 2019. – № 4. – С. 86–107.
5. Ярцева, В. Н. История английского литературного языка IX–XV вв. / В. Н. Ярцева. – Москва: Наука, 1985. – 248 с.
6. Akhmadullina, A. I. The Evolution of English Stylistics: From Classical to Modern Approaches / A. I. Akhmadullina // Western European Journal of Historical Events and Social Science. – 2023. – Vol. 1, Issue 3 (November). – P. 30.
7. Antony, C. A. The Evolution and Significance of Stylistics in Literature: From Individual Expression to Modern Branches / C. A. Antony // Alochana Journal. – 2024. – Vol. 13, Issue 8. – P. 138–160.
8. Odanova, S. A. Diachronic changes in the vocabulary of the English language / S. A. Odanova et al. // XLinguae. – 2023. – Vol. 16, Issue 1. – P. 3–16.
9. Stajner, S., Diachronic Stylistic Changes in British and American Varieties of 20th Century Written English Language / S. Stajner, R. Mitkov // Proceedings of Language Technologies for Digital Humanities and Cultural Heritage Workshop. – Hissar, Bulgaria, 16 September 2011. – P. 78–85.

Stylistic Resources of the English Language in Diachronic Aspect

Voeikova A.A., Dolgova E.G., Fedorova A.V., Kunitsa S.A., Suprunov S.E.
Plekhanov Russian University of Economics

This article is devoted to a diachronic study of the evolution of stylistic devices in the English language, based on foreign and domestic scientific literature and periodicals. The influence of cultural and historical factors, literary traditions, and social conditions on the formation of lexical, syntactic, and expressive resources is analyzed. Particular attention is paid to changes in the frequency and functions of metaphor, epithet, and other figurative devices in various genres. Various historical stages are considered, as well as the modern period, demonstrating the growing variability and stylistic richness of the language. The study emphasizes the relationship between the historical dynamics of stylistic practices and the expansion of the expressive potential of the English language.

Keywords: stylistics, stylistic resources, English language, style, diachronic analysis

References

1. Govkyeva, A. Diachronic Analysis of Linguistic Changes in Literary Texts / A. Govkyeva // CETERIS PARIBUS. - 2024. - No. 10. - P. 89-91.
2. Zubkova, O. V. Features of Semantic Derivation in English Phraseology in the Context of Stylistic Degradation / O. V. Zubkova // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. - 2015. - No. 20 (731). - P. 414-425.
3. Sikorskaya, A. A. Stylistic Characteristics of Prefaces and Afterwords to Works of Art: Diachronic Aspect / A. A. Sikorskaya // Young Scientist. - 2014. - No. 12 (71). - P. 431-433.
4. Khazanova, O. E. Reflection of the Style of Language Systems in Samuel Johnson's English Dictionary (1755) and the Dictionary of the Russian Academy of Sciences (1789–1794) / O. E. Khazanova // Rhema. - 2019. - No. 4. - Pp. 86–107.
5. Yartseva, V. N. History of the English Literary Language of the 9th–15th Centuries / V. N. Yartseva. – Moscow: Nauka, 1985. – 248 p.
6. Akhmadullina, A. I. The Evolution of English Stylistics: From Classical to Modern Approaches / A. I. Akhmadullina // Western European Journal of Historical Events and Social Science. – 2023. – Vol. 1, Issue 3 (November). – P. 30.
7. Antony, C. A. The Evolution and Significance of Stylistics in Literature: From Individual Expression to Modern Branches / C. A. Antony // Alochana Journal. – 2024. – Vol. 13, Issue 8. – P. 138–160.
8. Odanova, S. A. Diachronic changes in the vocabulary of the English language / S. A. Odanova et al. // XLinguae. – 2023. – Vol. 16, Issue 1. – P. 3–16.
9. Stajner, S., Diachronic Stylistic Changes in British and American Varieties of 20th Century Written English Language / S. Stajner, R. Mitkov // Proceedings of Language Technologies for Digital Humanities and Cultural Heritage Workshop. – Hissar, Bulgaria, 16 September 2011. – P. 78–85.

Исследование порядка слов в сочинительных словосочетаниях в китайском и русском языках с полиаспектной точки зрения

Гао Цзяньфэй

студент, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, g3383259328@gmail.com

В статье рассматривается упорядочивание компонентов в сочинительных словосочетаниях русского и китайского языков как показатель взаимодействия синтаксической вариативности, лексикализации и социокультурных норм. Материал демонстрирует, что формальная схожесть координации («А и В»/«В и А», союзное и бессоюзное соединение) скрывает типологически различную локализацию нормы: в русском языке перестановка чаще сохраняет грамматическую допустимость, но меняет информационный профиль, интонационно-ритмическую организацию и стилистическую тональность, тогда как в китайском значительная часть сочетаний функционирует как устойчивые комплексы и композиты, где инверсия воспринимается как нарушение словарной единицы. Анализ основан на разграничении свободных координаций, полуустойчивых пар и необратимых биномиалов; дополнительно учитываются китайские словообразовательные модели без союза и русские фразеологизированные/дефисные образования. Показана конкуренция мотивировок порядка: иконичность (логико-временная последовательность), салентность и прототипичность, культурные иерархии (возраст, статус, гендер), фонологические предпочтения и дискурсивная актуализация, причём их вес распределяется по языкам неравномерно. Обсуждаются эффекты межязыковой интерференции в обучении и переводе, где «формальная правильность» может расходиться с идиоматичностью, а выбор порядка становится инструментом смысловой и прагматической настройки высказывания.

Ключевые слова: порядок слов, сочинительные словосочетания, русский и китайский языки, лексикализация, социокультурные факторы

Введение

Порядок слов в сочинительных словосочетаниях — та зона грамматики и лексики, где «мелкие» решения говорящего неожиданно проявляют крупные механизмы языка: от когнитивной категоризации до культурных стереотипов и жанровых норм. В русском и китайском языках сочинение формально выглядит схожим — соединение однородных единиц при помощи союза или бессоюзно, — однако внутренняя мотивация выбора «А и В» вместо «В и А» устроена по-разному и, что важнее, по-разному осознаётся носителями. Пара «мать и отец» в русской речи в целом воспринимается нейтрально, но «отец и мать» может создавать оттенок официальности, книжности или индивидуальной интонационной установки; в китайском же 父母 fùmǔ («отец-мать») представляет собой практически неразложимую лексикализованную пару, где перестановка нарушает привычный языковой жест [12]. Наблюдение за такими асимметриями выводит исследование за пределы «правил порядка слов» в узком смысле и заставляет учитывать многослойность факторов.

Сочинительные сочетания привлекают внимание ещё и тем, что они находятся на границе синтаксиса и словаря. В обоих языках существуют свободные координации (например, «стол и стул», 桌子和椅子 zhuōzi hé yǐzi) и устойчивые биномиалы, которые тяготеют к необратимости: «день и ночь», «жизнь и смерть», «купить-продать»; китайские 日夜 rìyè, 生死 shēngsǐ, 买卖 mǎimài демонстрируют ещё более сильную тенденцию к «срастанию» компонентов в словообразовательные структуры [5]. В результате порядок в сочинении оказывается одновременно и синтаксическим выбором, и проявлением лексической нормы, а иногда — культурным «порядком вещей», встроенным в язык.

Полиаспектный взгляд позволяет не сводить объяснение к одному универсальному принципу — скажем, к «иконичности» или «частотности», — а описывать конкуренцию мотивировок. Для русского языка существенны морфологическая маркированность, интонационно-ритмический рисунок, коммуникативное членение высказывания и стилистическая шкала, в пределах которой «А и В» может маркировать разговорность или, напротив, книжность [9]. Для китайского языка решающими оказываются линейность как опора грамматики, слоговая и тональная организация, а также мощный пласт лексикализованных сочинительных композитов (并列复合词), которые фиксируют порядок исторически и институционально — через школу, словари, медиа [2]. При этом ни один из языков не является «абсолютно свободным» или «абсолютно фиксированным»: свобода и фиксированность распределяются по уровням.

Сама постановка проблемы имеет прикладное измерение: перевод, преподавание РКИ и китайского как иностранного, двуязычная журналистика и юридическая коммуникация постоянно сталкиваются с тонкой разницей между «естественным» и «формально правильным» порядком компонентов. Студент, который переводит 父母 как «отец и мать», редко совершает ошибку смысла, но нередко производит ощущение стилистической шероховатости; перевод 买卖 как «покупка и продажа» может менять фокус с действия на институт торговли. За такими эффектами стоит не «привычка», а системная языковая экономия и социально закреплённые сценарии упо-

рядочивания мира, поэтому исследование порядка компонентов в сочинительных словосочетаниях оказывается значимым и для теории, и для практики.

Материалы и методы исследования

Эмпирическая база работы строилась на сочетании корпусных и наблюдательных данных, поскольку одних лишь интроспективных суждений недостаточно: носитель уверенно оценивает «естественность», но плохо объясняет, почему один порядок кажется первичным, а другой — вторичным. Для русского материала привлекались подкорпуса современного письма и устной речи, а также выборки из публицистики и художественной прозы; для китайского — сбалансированные массивы современного стандартного языка (письменные новости, эссеистика, стенограммы разговорной речи). При отборе примеров учитывалось, что частотность биномиала не тождественна частотности его компонентов: «муж и жена» как устойчивое сочетание живёт по собственным законам и требует отдельного учёта [7]. Важно было наблюдать не только «канонические» пары, но и продуктивные координации с открытым набором лексем.

Ключевым методическим шагом стало разделение материала на три типа: свободные координации (слабая фиксация порядка), полуустойчивые пары (предпочтительный порядок при допустимости обратного) и необратимые биномиалы/лексикализованные комплексы (практически недопустимая инверсия). Для китайского дополнительно выделялись случаи, где сочинение реализуется как композит без союза: 山水 shānshuǐ ('горы и воды'), 风雨 fēngyǔ ('ветер и дождь'), 来往 láiwǎng ('приходить и уходить'), поскольку здесь порядок проявляет словообразовательные ограничения и фонологические предпочтения [1]. В русском аналогами выступали дефисные образования и фразеологизированные пары («туда-сюда», «вдоль и поперёк»), но их статус и продуктивность отличаются.

В качестве аналитических процедур использовались: контекстуальный разбор (какую дискурсивную функцию выполняет порядок), семантическое профилирование (какая компонента задаёт «рамку»), проверка на просодическую благозвучность (в русском — распределение ударений и ритмика; в китайском — слоговая длина и тональная совместимость), а также сопоставление с переводными соответствиями, где нередко выявляется «скрытая необратимость». Применялись и ограниченные опросные методики: носителям предлагались пары с перестановкой компонентов, после чего фиксировались оценки приемлемости и стилистического оттенка; подобные данные особенно полезны для русских координаций, где грамматика допускает оба порядка, но норма предпочтения ощутима [10]. Опросы интерпретировались осторожно, поскольку метаязыковое сознание носителя не всегда совпадает с реальным употреблением.

Полиаспектность исследования задавалась не декларативно, а через совмещение нескольких «оптик» при анализе каждого класса примеров: типологической (зависимость от морфологии и линейности), когнитивной (принцип салентности и прототипа), социокультурной (иерархии пола/возраста/статуса), жанрово-стилистической (официальная формула vs разговорная спонтанность) и историко-лексикографической (степень закрепления в словарях и учебных стандартах). Такая процедура позволяет показывать не один «закон порядка», а карту мотивировок, где одни факторы усиливают друг друга, а другие входят в конфликт, порождая вариативность.

Результаты и обсуждение

Сопоставление русских и китайских данных прежде всего выявляет различную «локализацию» нормы порядка. В русском языке значительная часть сочинительных словосочетаний остаётся синтаксически свободной: перестановка компо-

нентов чаще всего не разрушает грамматическую корректность и не делает выражение «невозможным», но меняет информационный профиль и стилистическую окраску. В китайском языке подобная свобода заметно сужена там, где координация переходит в разряд лексикализованных комплексов или композитов: перестановка компонентов начинает восприниматься как ошибка не потому, что нарушается синтаксис, а потому, что нарушается словарная единица, то есть ожидание носителя относительно «готовой формы» [14]. Отсюда важный вывод для преподавания: обучать нужно не только союзам 和/与/以及 и русскому «и», но и списку «порядковых клише», которые в китайском языке структурно ближе к лексике, чем к синтаксису.

Внутри свободных координаций, однако, и китайский, и русский демонстрируют сходный набор семантических принципов, пусть и с разной силой. Наиболее устойчивым оказывается принцип иконичности: «раньше — позже», «причина — следствие», «условие — результат». Русское «причины и последствия» звучит естественнее, чем «последствия и причины», если речь идёт о логическом разворачивании; китайское 原因和结果 yuányīn hé jiéguǒ ('причина и результат') в нейтральном изложении также предпочитает этот порядок [3]. Принцип работает и в нарративе: «пришёл и увидел» / 来了又看到了 lái le yòu kàndào. При этом русский язык легче допускает «обратный ход» в художественной речи, когда автор сознательно ломает линейность ради эффекта, тогда как в китайском подобная инверсия чаще требует дополнительной маркировки (частиц, повторов, параллелизма), чтобы не восприниматься как неестественная.

Второй мощный принцип — салентность и прототипичность: более «сильное» или более общее ставится первым. В русском это заметно в парах «жизнь и смерть», «добро и зло», где первый компонент часто воспринимается как немаркированный полюс, а второй — как предельная или отрицательная граница. Китайские 生死 shēngsǐ и 善恶 shàn'è демонстрируют аналогичную направленность, причём во многих случаях порядок закреплён как словарная единица и поддерживается классической письменной традицией [8]. Любопытно, что при равной семантической симметрии вступают в игру фонологические и ритмические факторы: русское «мир и труд» выигрывает по ритмике и исторической закреплённости, а китайское 风雨 fēngyǔ воспринимается как единый двусложный ритмический блок, где смена порядка ломает привычный просодический жест.

Третий принцип — социальная и культурная иерархия, которая в координациях проявляется почти «бытовым» образом, но имеет глубокие последствия. Китайское 父母 fùmǔ ('отец-мать') и 兄弟姐妹 xiōngdì jiěmèi ('старшие/младшие братья и сёстры') отражают традиционные модели статуса и старшинства, причём порядок настолько устойчив, что начинает восприниматься как семантическая рамка: «родители как институт» обозначаются именно так, а не иначе [6]. В русском «отец и мать» существует, но конкурирует с «мать и отец», и распределение вариантов чувствительно к жанру: в официальных контекстах («отец и мать несовершеннолетнего») порядок «отец и мать» может звучать канцелярски, отчасти воспроизводя юридические шаблоны. В разговорной речи чаще встречается «мама и папа», где «мама» нередко оказывается первой не из-за «ранга», а из-за коммуникативной близости и частоты обращения в детоцентричных сценариях.

На этом фоне особенно показательно, как языки обходятся с гендерно маркированными парами. Китайская связка 男女 nán nǚ ('мужчины и женщины') воспринимается нормативной, тогда как 女男 nǚ nán звучит необычно и чаще встречается в стилистически мотивированных играх, когда автор намеренно смещает перспективу. В русском «мужчины и женщины» и «женщины и мужчины» оба возможны, но второй вариант

чаще имеет риторическую задачу: подчеркнуть женскую перспективу, обозначить аудиторию («женщины и мужчины, дорогие коллеги»), либо создать эффект перечисления («включаящего» типа [15]. Здесь ясно видно различие: в русском перестановка может служить инструментом дискурсивной политики, в китайском — требует более заметной контекстной поддержки, потому что сталкивается с сильной лексической инерцией.

Структурная причина китайской «инерции» не сводится к отсутствию флексий, хотя линейность, безусловно, усиливает роль порядка. Существеннее то, что китайский язык охотно превращает координации в композиты и устойчивые двусложные формы, которые отвечают ритмическому предпочтению современного путунхуа: двуморфемные и четырёхморфемные блоки легче включаются в поток речи и письменный стандарт. Пары типа 来往 *láiwǎng* ('приходить-уходить') или 买卖 *mǎimài* ('купля-продажа/торговля') функционируют как цельные лексемы, а не как результат ситуативного «сложения». Русское «купля-продажа» семантически близко, но остаётся книжно-канцелярским образованием, тогда как «покупка и продажа» остаётся обычной синтаксической координацией, и вариативность порядка здесь заметнее [11]. В итоге китайская норма порядка чаще закрепляется на уровне словаря, русская — на уровне употребления.

В русском материале отдельного внимания требует взаимодействие порядка в сочинении с падежной системой и возможностью распространения компонентов. Сравним: «забота о детях и взрослых» и «забота о взрослых и детях» — в первом случае вторая группа может «доставлять» первую, создавая эффект расширения категории, тогда как во втором возникает ощущение сужения или «после мысли». В китайском аналогичный эффект чаще достигается не перестановкой, а добавлением обобщающей единицы или конструкцией типа 不论...还是... *bùlùn... háishi...* ('будь то... или...'), что снова показывает: линейная перестановка в русском является одним из главных инструментов смысловой микрорегуляции [4]. В китайском она тоже возможна, но конкурирует с набором структурных средств, которые «страхуют» понимание.

Фонологические факторы проявляются в обоих языках, но их «видимость» различна. В русском ритмика и эвфония нередко подталкивают к фиксированному порядку: «туда и обратно» звучит ровнее, чем «обратно и туда»; «и смех и грех» держится на ритмико-интонационном клише. Перестановка иногда допустима, но меняет мелодику и фразовое ударение, делая выражение менее идиоматичным. В китайском же фонологическое давление связано с двусложностью и тональным рисунком: носитель предпочитает такие сочетания, где суммарная просодия «плавная», а блок легко произносится. Именно поэтому многие координации в современном языке стремятся к симметрии по количеству слогов (AB + CD) и закрепляются как четырёхморфемные формулы, где порядок фиксирован традицией параллелизма [13]. Перестановка в таком случае воспринимается как разрушение формулы, даже если смысл в принципе понятен.

Информационная структура и тематико-рематическое членение заметнее влияют на русский порядок, особенно в устной речи. В фразе «и кофе, и чай я не пью» вынесение координации вперёд организует тему, тогда как «я не пью ни чай, ни кофе» оформляет отрицание как рамку, внутри которой перечисление играет роль уточнения. В китайском сходные эффекты реализуются с помощью парных конструкций 既...又... *jì... yòu...* ('и... и...') или 不是...就是... *búshì... jiùshì...* ('либо... либо...'), где порядок элементов может регулироваться прагматикой, но часто остаётся вторичным по сравнению с выбором самой конструкции [2]. Получается, что русский язык охотно «играет» порядком внутри одного и того же союза, а китайский — чаще «играет» выбором связки и шаблона.

Вариативность русских координаций особенно хорошо видна на материале пар, где один компонент семантически

шире другого. «Фрукты и яблоки» звучит странно из-за включённости; «яблоки и фрукты» возможно как риторический приём, если говорящий сначала называет наиболее значимую позицию, а затем расширяет до класса. Китайский материал демонстрирует сходный механизм, но он чаще «легализуется» через обобщители: 苹果等水果 *píngguǒ děng shuǐguǒ* ('яблоки и другие фрукты'), где порядок становится частью логической разметки высказывания и меньше зависит от интонационной импровизации [3]. Здесь проявляется принцип «семантической ясности»: китайский предпочитает явно маркировать отношения включения, чтобы не оставлять их на догадку слушателя.

Отдельный пласт составляют необратимые биномials, где порядок закреплён исторически и поддержан культурными текстами. В русском «небо и земля», «вдоль и поперёк», «ни дать ни взять» формируют набор клише, который узнаётся мгновенно, а перестановка почти автоматически воспринимается как ошибка или как намеренная пародия. Китайские 天地 *tiāndì* ('небо-земля'), 里外 *lǐwài* ('внутри-снаружи'), 来龙去脉 *láilóngqùmai* ('предыстория и связь событий', досл. 'приход дракона — уход жил') демонстрируют аналогичный эффект, но доля таких лексикализованных пар в китайском, по ощущению, выше, а их присутствие в повседневной речи заметно благодаря школьной норме и устойчивости чэньюэв [8]. Сопоставление показывает: необратимость — универсальный феномен, но «плотность» необратимых пар в китайском выше из-за словообразовательной модели и роли формульной письменности.

Случаи кажущейся симметрии часто раскрывают скрытую асимметрию при более пристальном рассмотрении. Русские «чай и кофе» и «кофе и чай» различаются не только частотой, но и типичной ситуацией употребления: «чай и кофе» — формула предложения на приёме, «кофе и чай» — чаще маркер индивидуальной предпочтительности или перечисление в контексте меню, где первым идёт то, что актуальнее для говорящего. В китайском 茶和咖啡 *chá hé kāfēi* чаще следует сценариям «традиционное — новое», где чай выступает культурно немаркированным фоном, а кофе — добавлением модальности; инверсия 咖啡和茶 *kāfēi hé chá* возможна, но не требует контекста городской повседневности или западного стиля общения [6]. Здесь полиаспектность особенно уместна: один и тот же феномен объясняется одновременно и культурным прототипом, и дискурсивной актуальностью.

Контактные ситуации и перевод выявляют, как различие норм порядка превращается в источник систематических интерференций. Русскоязычный студент китайского, усвоив свободу русской координации, склонен переставлять компоненты в китайских парах без ощущения риска и получает результат, который формально понятен, но звучит «непо-китайски». Китайскоязычный студент русского, напротив, нередко ищет «единственно правильный» порядок там, где русская норма допускает вариативность, и поэтому избегает перестановок даже тогда, когда они стилистически уместны. В переводе художественных текстов вопрос становится тоньше: сохранение китайского порядка в русской фразе может придать ей оттенок архаики или книжности («отец и мать»), а адаптация к русской привычке иногда меняет авторскую перспективу, особенно в гендерно маркированных перечислениях [7]. Практика показывает, что переводчик часто вынужден выбирать между «естественностью» и «семантической дисциплиной» оригинала.

Наконец, динамика нормы демонстрирует, что порядок в сочинительных сочетаниях не является раз и навсегда заданным. В русском медийном и академическом дискурсе последних десятилетий заметна тенденция к переупорядочиванию пар в пользу инклюзивных формул («женщины и мужчины», «студентки и студенты»), где порядок становится частью публичной этики и языковой политики. Китайский язык также переживает сдвиги, но они чаще реализуются через появление

новых устойчивых пар и новых композитов, отражающих технологическую и социальную модернизацию: 线上线下 xiànsàng-xiànxì (‘онлайн и офлайн’), 国内国外 guónèi-guówài (‘внутри страны и за рубежом’), где порядок зачастую стабилизируется очень быстро благодаря медийному тиражированию [15]. Порядок в координации оказывается индикатором того, как сообщество «раскладывает» новую реальность по привычным полкам.

Выводы

Порядок слов в сочинительных словосочетаниях в русском и китайском языках формируется не одним правилом, а пересечением факторов, среди которых семантическая иконичность и салентность дают наиболее универсальные ориентиры, тогда как степень лексикализации и роль формульных моделей задают типологическое расхождение. Русская координация в большей мере остаётся синтаксически вариативной и чувствительной к дискурсу и интонации, тогда как китайская чаще закрепляет порядок на уровне лексики и словообразовательных шаблонов.

Социокультурные иерархии, включая гендерные и возрастные, заметно «пропечатываются» в координациях обоих языков, но получают разные механизмы закрепления: в русском чаще работают жанровые нормы и риторические задачи, в китайском — устойчивые композиты и формулы, поддержанные традицией и образовательным стандартом. Фонологические предпочтения оказываются важным, хотя и не единственным регулятором: русская эвфония и китайская ритмико-слоговая организация по-разному стабилизируют последовательность компонентов.

Практическое следствие сопоставления состоит в том, что обучение и перевод должны учитывать не только «значение союза» и формальную возможность перестановки, но и тип сочетания: свободная координация, полуустойчивый биномиал или лексикализированный комплекс. Чувство естественности в этих конструкциях опирается на культурный прототип и речевые сценарии, поэтому корректность и идиоматичность нередко расходятся, а работа с примерами и контекстами оказывается эффективнее, чем попытка сформулировать единое правило для всех случаев.

Литература

- Куликова Е.В., Лу Ю. К вопросу о классификации и функционировании русских и китайских словосочетаний // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 6-2. С. 197-200.
- Ян Минтянь. Издание «Большого толкового словаря русского языка» в Китае Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка, Пекин, 2020. С. 1481 // Мир русского слова. 2021. № 2. С. 105-110.
- Юань Юе. Русские диминутивы — имена существительные, называющие лиц, на фоне семантических соответствий китайского языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 9. С. 184-187.
- Мао Ю. Порядок слов как отражение картины мира русского и китайского языков // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2022. № 4. С. 26-29.
- Апаева С.Х., Лисевич А.С. О порядке слов в предложении в русском языке через призму китайского языка // Вестник Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова. 2021. № 3 (73). С. 406-411.
- Masharipova S. Характеристика сочинительных союзов по строению и употреблению // Вестник НУУз. 2024. Т. 1. № 1.4. С. 321-324.
- Дуданов Т.В. Эксплицитное выражение безусловности при помощи союзов в китайском языке // Litera. 2024. № 1. С. 73-91.

8. Чжоу Г., Тананайко С.О. Специфика коартикуляции в китайских и русских слогах с палатализованным согласным // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2024. Т. 10. № 2. С. 191-200.

9. Янь Ц. Сопоставительная характеристика порядка слов в русском и китайском языках // Lingua-Universum. 2022. № 4. С. 41-44.

10. Дуданов Т.В. Сравнительная характеристика паратактического оформления условия и безусловности на материале китайского и русского языков // Филология: научные исследования. 2024. № 8. С. 38-61.

11. Келиму А. История учения об актуальном членении предложения и его современное состояние в китайской лингвистике // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 413-417.

12. Лоншакова Д.Д., Сарсикеева А.А., Чернова А.Е. Когнитивно-дискурсивный подход к преподаванию синтаксиса русского языка: нейролингвистические основы и педагогические практики // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-2. С. 61-73.

13. Келиму А. Актуальное членение предложения и основные средства его выражения в русском и китайском языках // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 281-285.

14. Романова О.Ю., Орлова О.В. Преподавание китайского языка в русскоязычной аудитории: атрибутивно-субстантивные сочетания с 的 и без 的 в аспекте их семантики и частеречной структуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 3 (840). С. 129-142.

A study of word order in coordinate word combinations in Chinese and Russian from a multi-aspect perspective

Gao Jianfei

Pushkin State Russian Language Institute

The article examines the ordering of components in coordinate word combinations in Russian and Chinese as an indicator of the interaction between syntactic variability, lexicalization, and sociocultural norms. The material demonstrates that the formal similarity of coordination (“A and B” / “B and A”, conjunctive and asyndetic linkage) conceals typologically different localizations of normativity: in Russian, permutation more often preserves grammatical acceptability while altering the informational profile, intonational-rhythmic organization, and stylistic tonality, whereas in Chinese a significant proportion of combinations function as fixed complexes and compounds, in which inversion is perceived as a violation of a lexical unit. The analysis is based on a distinction between free coordinations, semi-fixed pairs, and irreversible binomials; additionally, Chinese word-formation models without conjunctions and Russian phraseologized and hyphenated formations are taken into account. The competition among motivations for ordering is demonstrated, including iconicity (logical and temporal sequencing), salience and prototypicality, cultural hierarchies (age, status, gender), phonological preferences, and discourse-related activation, with their relative weights distributed unevenly across the two languages. Effects of cross-linguistic interference in language learning and translation are discussed, where “formal correctness” may diverge from idiomatization, and the choice of order becomes an instrument of semantic and pragmatic fine-tuning of an utterance.

Keywords: word order, coordinate word combinations, Russian and Chinese languages, lexicalization, sociocultural factors

References

- Kulikova E.V., Lu Yu. On the issue of classification and functioning of Russian and Chinese word combinations // Modern science: current issues of theory and practice. Series: humanities. 2025. No. 6-2. Pp. 197–200.
- Yan Mintian. Publication of the “Large explanatory dictionary of the Russian language” in China. Kuznetsov S.A. Large explanatory dictionary of the Russian language, Beijing, 2020. P. 1481 // The world of the Russian word. 2021. No. 2. Pp. 105–110.
- Yuan Yue. Russian diminutives as nouns denoting persons in the context of semantic correspondences of the Chinese language // Modern science: current issues of theory and practice. Series: humanities. 2022. No. 9. Pp. 184–187.
- Mao Yu. Word order as a reflection of the worldview of the Russian and Chinese languages // International postgraduate bulletin. Russian language abroad. 2022. No. 4. Pp. 26–29.
- Apayeva S.Kh., Lisevich A.S. On word order in the Russian sentence through the prism of the Chinese language // Bulletin of the Kyrgyz state university of construction, transport and architecture named after N. Isanov. 2021. No. 3 (73). Pp. 406–411.
- Masharipova S. Characteristics of coordinating conjunctions in terms of structure and usage // Bulletin of NUUZ. 2024. Vol. 1. No. 1.4. Pp. 321–324.
- Dudanov T.V. Explicit expression of unconditionality by means of conjunctions in the Chinese language // Litera. 2024. No. 1. Pp. 73–91.

Межъязыковая проекция когнитивных моделей: анализ метафор в политическом дискурсе Си Цзиньпина и их русскоязычных коррелятов

Гармаева Татьяна Иннокентьевна

кандидат философских наук, доцент, кафедра перевода и межкультур-
ной коммуникации, Бурятский государственный университет имени
Доржи Банзарова, tanya_osorova@mail.ru

Батуева Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков
№1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
Batueva.E.V@rea.ru

Статья анализирует метафоры в новогодних речах Си Цзиньпина за 2019–2021 годы и их переводы на русский язык. Цель исследования — выявить когнитивные модели через компонентный и фреймовый анализ, оценить сохранение прагматического и идеологического потенциала. Авторы опираются на теории Дж. Лакоффа, М. Джонсона и А. П. Чудинова, применяя дискурс-анализ и сопоставительный подход. Материал — официальные тексты речей и переводы. Метафоры классифицированы по разрядам: антропоморфные («болезнь», «семья»), природоморфные («животный мир», «растения»), социоморфные («война») и артефактные («дорога», «стена»). Выявлены фреймы с словами, такими как «кальций веры» (缺钙), «тигры и мухи» (老虎、苍蝇), «Юй-гун и горы» (愚公移山). Переводы часто адекватны по интенции, но неэквивалентны для культурно-специфичных образов — природоморфные и артефактные теряют образность из-за отсутствия коррелятов в русском. Социоморфные метафоры передаются лучше благодаря универсальности. Выводы подчеркивают необходимость реконструкции когнитивных моделей с учетом лингвокультурных различий для эффективной межъязыковой проекции. Исследование имеет значение для теории политического перевода и практики кросс-культурной коммуникации.

Ключевые слова: межъязыковая проекция, когнитивные модели, метафоры, политический дискурс, Си Цзиньпин, новогодние речи, фреймовый анализ, компонентный анализ, антропоморфная метафора, природоморфная метафора, переводческая стратегия, адекватность перевода, эквивалентность, культурно-специфичные концепты, лингвокультурные различия.

Введение

В современном политическом дискурсе метафора представляет мощный инструмент формирования общественного сознания, интерпретации сложных политических процессов и конструирования идеологических концептов. Метафорическая картина мира политических деятелей позволяет не только образно транслировать ключевые политические нарративы через эмоционально окрашенные, доступные образы, но и формировать определенную картину мира в сознании аудитории. В этих условиях актуальным становятся лингвокогнитивные исследования концептуальных и репрезентативных метафор, что позволяет смоделировать фрагменты языковой картины мира, актуализируемые в политическом дискурсе Китая. Официальные переводы политических речей на русский язык служат не просто лингвистическим трансфером, а инструментом кросс-культурной коммуникации. Изучение способов передачи культурно-специфичных метафор, насколько успешно сохраняется прагматический потенциал и идеологический посыл оригинала обусловлено общей перспективностью сопоставительного изучения метафор, важностью выявления особенностей в работе переводчиков и необходимости совершенствования методических подходов к переводу.

Целью работы является выявление на основе компонентного и фреймового анализа концептуальных и репрезентативных метафор в новогодних выступлениях Си Цзиньпина и проведение комплексного сопоставительного анализа стратегий их перевода на русский язык для определения степени сохранения их когнитивной, прагматической и идеологической функций в инокультурной среде.

Научная новизна заключается в выявлении метафорической концептосферы в выступлениях Си Цзиньпина, компонентный и фреймовый анализ которой позволяет систематизировать метафорическое поле речей с высокой степенью детализации. Сопоставительный анализ выявленных метафор и их официальных переводов на русский язык позволяет оценить не только лингвистическую эквивалентность, но и когнитивную адекватность передачи метафорических моделей.

Материал и методология исследования

Методологическую основу исследования составляет теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [11], теории перевода метафоры российских и зарубежных ученых: В. Н. Комиссаров [4–6]; Н. К. Гарбовский [1]; В. В. Сдобников [8]; П. П. Дашининаева [2; 3]; Newmark [12] и др.). Основным методом является компонентный и фреймовый анализ, а также дискурс-анализ и сопоставительный анализ с учетом национальных особенностей китайского и русского языков. Материалом исследования послужили тексты новогодних речей Си Цзиньпина за 2019, 2020, 2021 гг. и их официальные переводы на русский язык, опубликованные в официальных источниках [13].

Результаты исследования

Новогодняя речь является уникальным политическим жанром с высокой степенью ритуальности и идеологической насыщенности. Одной из его основных функций является мотивирование аудитории к сплочению и труду ради благополучия Китая.

Представим технологию описания метафор, выбранных из текстов выступлений Си Цзиньпина. Исследование метафор с

помощью компонентного анализа, предложенного А. П. Чудиновым, позволит выделить концептуальные модели, а также относящиеся к ним фреймы и составляющие каждый фрейм типовые слоты. Устанавливаются сфера-источник и сфера-мишень: сфера-источник представляет собой понятийную область, к которой относятся неметафорические смыслы, охватываемых моделью единиц. А сфера-мишень, в свою очередь, является понятийной областью, к которой относятся метафорические смыслы соответствующих модели единиц [10, с. 44–46]. Компоненты, принадлежащие к сфере-мишени, определены как слоты будущих фреймов. Предпринята попытка проведения фреймового анализа. В «Кратком словаре когнитивных терминов» дано следующее определение: «фрейм – это единица знаний, организованная вокруг некоторого понятия, но, в отличие от ассоциаций, содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия... Фрейм организует наше понимание мира в целом... Фрейм – структура данных для представления стереотипной ситуации» [7, с. 441]. Фреймы – это фрагменты языковой картины мира, которые относятся к определенной модели. Каждый фрейм состоит из типовых слотов, которые составляют какой-либо аспект его конкретизации. На основе выбранного языкового материала были выявлены основные фреймы и проанализирована семантика организующих их слотов. Проведенный анализ слотов, наполняющих фрейм, позволяет определить метафорические модели и на их основании установить привязанность фрейма к определенному разряду.

При сопоставительном анализе концептуальных и репрезентативных метафор в минимальном контексте на материале текстов выступлений Си Цзиньпина на китайском и русском языках учитывается традиционный подход и сценарный подход. Традиционный подход заключается в установлении адекватности и эквивалентности перевода, а сценарный подход свидетельствует об аналогичном или ином метафорическом проецировании. В центре внимания оказываются не только детали переводческой техники, но и смысловое, ментальное соответствие между оригинальным текстом и его переводом.

По мнению А. П. Чудинова, многообразие метафорических моделей требует их многомерной классификации: «метафорические модели дифференцируются только на основе послуживших источниками концептуальной метафорической экспансии понятийных сфер» [9, с. 83]. В связи с этим исследователь предложил следующие разряды метафорических моделей: антропоморфная метафора, природоморфная метафора, социоморфная метафора и артефактная метафора. Отобранные нами в ходе исследования метафоры представляют все эти четыре разряда.

Рассмотрим фреймы, относящиеся к каждому разряду метафор и их перевод на русский язык.

1) В рамках *антропоморфной метафоры* выделено три фрейма: «болезнь», «семья», «анатомия и физиология». Для определения фрейма «болезнь» использованы две репрезентативные метафоры. Эти метафоры работают в тексте, актуализируясь слотами: дефицит кальция, сильнодействующее лекарство. 对马克思主义的信仰, 对社会主义和共产主义的信念, 是共产党人的政治灵魂, 是共产党人经受住任何考验的精神支柱

。形象地说, 理想信念就是共产党人精神上的‘钙’, 没有理想信念, 理想信念不坚定, 精神上就会‘缺钙’就会得‘软骨病’。

«Вера в марксизм и социализм — политическая «душа» коммунистов и духовная опора, помогающая им выносить все испытания. Выражаясь образно, идеалы и убеждения коммунистов — это «кальций» их веры. Если у них не будет этих идеалов и убеждений или они будут слишком слабыми, то коммунистам будет **недоставать «кальция»** и они начнут страдать от «рахита» (размягчением костей)». Данная метафора 缺钙

/ quē gài / «недостаток кальция»; 软骨病 / guǎngǔ bìng / «размяг-

чение костей», была использована Си Цзиньпином в выступлении, во время которого лидер КНР уделил особое внимание идеологической устойчивости членов КПК. Понимание высказывания требует энциклопедических знаний: кальций — всем необходимый химический элемент. Без кальция люди болеют и плохо себя чувствуют. Таким образом, Си Цзиньпин подчеркнул важность идеи, веры и воли коммунистов. В данном случае наблюдается концептуальная метафора «политика — это живой организм». При переводе метафоры, удалось сохранить образность, коммуникативная интенция передана точно. Наблюдается метафорическая модель «политика — это живой организм», слот «дефицит кальция». Сферу-источник переводчики оставили без изменений. Слот сохранен, метафоричность присутствует. Таким образом, мы наблюдаем аналогичную концептуальную метафору и эквивалентное лингвистическое выражение. Перевод адекватный и эквивалентный.

以猛药去疴、重典治乱的决心, 以刮骨疗毒

、壮士断腕的勇气, 坚决把党风廉政建设和反腐败斗争进行到底。«В беспощадной борьбе против коррупции и непоколебимой решимости довести до конца создание неподкупного государственного и партийного аппарата мы должны уподобиться смелому мужу, отрубившему руку, которую укусила змея. Для того, чтобы побороть эту заразу [коррупцию], мы пойдем на **самые жесткие меры** и отдадим **все свои силы**». В данном высказывании наблюдается уже другой тип метафоры. В этом случае коррупция уподобляется болезни 疴 / kē, которую необходимо лечить сильнодействующим лекарством 猛药 / měngyào.

Метафора 刮骨疗毒 / guāgǔ liáodú (досл. скрести по кости, чтобы извлечь яд) употреблена в значении проявить большое усердие, отдать все свои силы. Метафоры, содержащие образ «болезни», применяются китайским лидером для бичевания коррумпированных чиновников. В переводе четко прослеживается концептуальная метафора «коррупция — это болезнь». Сфера-источник сохраняется, но реализуется посредством описательного перевода для устранения асимметричности концептов двух культур. Аналогичная концептуальная метафора и неэквивалентное лингвистическое выражение.

Для определения фрейма «семья» использована следующая метафора, которая работает в тексте, актуализируясь слотом: большая семья. 大道不孤, 天下一家。«Когда у людей есть общность интересов и стремлений, они сплочены, вся наша **планета — это единая семья**». В китайской культуре концепт ДОМ/СЕМЬЯ 家/jiā раскрывает связь своей страны и собственной семьи, и таким образом вызывает любовь к своей стране и своей родине, возбуждает патриотические чувства. Соответственно в метафорическом представлении общественных явлений и процессов данный концепт порождается и воспринимается как один из самых специфических образов для политического дискурса. Перевод осуществлен с сохранением концептуальной метафоры «планета — это семья» и применением аналогичного языкового выражения. Аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение. Данный перевод мы характеризуем адекватным и эквивалентным.

Для определения фрейма «анатомия и физиология» использованы следующие репрезентативные метафоры. Эти метафоры работают в тексте, актуализируясь слотами: голос, позвоночник, кость. 爱国主义情感让我们热泪盈眶, 爱国主义精神构筑起民族的脊梁。«Патриотические чувства трогают нас до слёз, патриотический дух — это **хребет нации**». В данном случае прослеживается концептуальная метафора «патриотизм — это несущий элемент». Си Цзиньпин сравнивает патриотический дух с позвоночником. Так же, как позвоночник влияет на функционирование всех остальных механизмов организма, так и патриотизм имеет большое значение в политике Китая. Перевод с сохранением концептуальной модели «патриотизм — это несущий элемент» и слотом «позвоночник». Несмотря на

буквальный перевод метафоры, коммуникативная интенция передана точно. В данном случае наблюдается высокая формальная близость между текстами оригинала и перевода. Аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение. На наш взгляд, перевод адекватный и эквивалентный.

我们向深度贫困堡垒发起总攻，啃下了最难啃的“硬骨头”。«Мы нанесли сокрушительный удар по нищете в наиболее отсталых районах страны, выполнив сложнейшую задачу борьбы с бедностью». В исходном тексте использована метафора твердая кость/硬骨头/yìnggǔtóu, которую они перегрызли/啃下/kěnxia. Проблема ликвидации бедности в Китае сегодня одна из самых актуальных тем в стране, важнейшая часть стратегического развития. Поэтому борьба с бедностью является приоритетной и трудной задачей. В данном случае перевод с изменением концептуальной модели. Это связано с тем, что фразеологический оборот языка оригинала не совпадает с русским языком. Такой перевод не нарушает прагматическую норму. Коммуникативная интенция передана точно. Аналогичная концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение. Данный перевод мы характеризуем адекватным и эквивалентным.

2) В рамках *природоморфной метафоры* рассмотрено три фрейма «животный мир», «мир растений», «мир неживой природы». Для определения фрейма «животный мир» использованы две метафоры. Эти метафоры работают в тексте, актуализируясь слотами: птицы, млекопитающие и насекомые. 有人说要“爱惜羽毛”，也就是所谓“声誉”。«Некоторые говорят, что надо «беречь свои перья», или так называемую свою «репутацию». Данная концептуальная метафора означает, что птица должна беречь свои перья, чтобы не терять тепло и выглядеть красиво. Высокопоставленные руководители точно так же должны заботиться о своей репутации: репутация для них — это признание народа. Надо ее беречь как свое лицо, свою душу, чтобы в старости не жалеть за свои поступки. Перевод с сохранением концептуальной метафоры работает частично, так как сравнение репутации с перьями не укладывается в русскую языковую картину мира. Но так как в конце высказывания мы можем найти объяснение данной метафоре, перевод мы считаем адекватным и эквивалентным.

坚持“老虎”、“苍蝇”一起打，形成了对腐败分子的高压态势。«Мы наносили решительные удары и по «тиграм», и по «мухам», и таким образом наблюдалась жесткая позиция в отношении наказания коррупционеров». «Тигр» и «муха» обозначают «крупного» и «мелкого» коррупционера. «Крупный» коррупционер занимает высокий пост в государстве и имеет больше прав и возможностей по сравнению с «мелким» коррупционером. Си Цзиньпин сравнил их с тигром и мухой, подчеркивая тем самым неприятие коррупции любого масштаба и то, что коррупционерам следует серьезно скорректировать свое поведение. В переводе присутствуют метафорические модели «человек — это млекопитающее», «человек — это насекомое». Но данный перевод мы не можем назвать адекватным, так как из перевода непонятно, что хотел донести Си Цзиньпин. Также это связано с тем, что концепт ТИГР и МУХА оригинала отсутствует в русской картине мира. Таким образом, использованы слова и выражения с аналогичными прямыми значениями, но разными метафорическими значениями. Перевод мы характеризуем неадекватным, но эквивалентным.

Фрейм «мир растений» состоит из пяти слотов: фрукты, овощи, цветы, деревья, трава. Для определения данного фрейма проанализировали следующие метафоры. 世界上热点问题不少，按下葫芦起了瓢。«В мире немало «горячих» вопросов, разрешается одно, поднимается другое». В данном случае 葫芦/húlu — это тыква-горлянка, а 瓢/piáo — ковш из

тыквы. В китайской культуре тыква-горлянка и ковш из тыквы часто встречаются. Люди знают, что они легче воды, на воде они плавают. Если дословно перевести процитированное предложение на русский язык, то вряд ли его смысл будет понят «В мире немало острых вопросов, если опустить в воду тыкву-горлянку, то тут же из воды появится ковш из тыквы». Подобные метафоры требуют творческого подхода при переводе. Мы видим, что интенция автора не искажена, но опущена образность. Таким образом, мы можем заключить, что перевод адекватный, но не эквивалентный.

这种不求有功、但求无过的“圆滑官”、“老好人”、“推拉门”、“墙头草”多了，党和人民事业还怎么向前发展啊？

«Если в нашей партии всё больше и больше таких «скользких», «добрых» и тех, кто держит нос по ветру, то как будет дело нашей партии и народа развиваться дальше?». В метафоре на китайском языке упоминаются такие предметы, как «раздвижная дверь» 推拉门/tuīlāmén, «трава на верхней грани стены» (куда ветер подует, туда и качнется трава) 墙头草/qiángtóucǎo. Эти предметы упоминаются для обозначения руководителей, не имеющих твердой позиции и не вносящих вклад в благо народа. Дословный перевод на русский язык сделать сложно. В русском языке есть выражение «тот, кто держит нос по ветру», соответствующее «раздвижной двери» и «траве на верхней грани стены». С помощью упоминания данных предметов Си Цзиньпин образно указал на вред или угрозу таких людей для партии и народа. При переводе данной метафоры переводчик не сохранил оригинальную концептуальную метафору, но сохранил метафоричность посредством использования выражения «тот, кто держит нос по ветру». Таким образом, смысл при переводе не искажен, образность сохранена. Другая концептуальная метафора и неэквивалентное лингвистическое выражение. Мы называем перевод адекватным и неэквивалентным.

Фрейм «мир неживой природы» состоит из трех слотов: реки, горы, естественные препятствия. Для определения данного фрейма мы проанализировали следующую метафору. 这些年，我去了全国14个集中连片特困地区，乡亲们愚公移山的干劲，广大扶贫干部倾情投入的奉献，时常浮现在脑海。«На протяжении последних лет я побывал в 14 беднейших районах, где местные жители, сельчане упорно трудились, а многие кадровые работники посвятили свои жизни оказанию помощи местному населению в преодолении бедности». Выражение 愚公移山 / yúgōng yíshān употребляется при описании стойкого человека, который не боится трудностей. Данная метафора была взята из древнего даосского текста «Ле-цзы» (буквально переводится как «[Трактат] учителя Ле»). Для полного понимания исходного текста переводчику следует обратиться к самой притче. В ней говорится о старике по имени Юй-Гун, который захотел передвинуть две горы, препятствовавшие входу-выходу в его дом. Юй-Гун собрал свое семейство и объявил, что с завтрашнего дня они начнут передвигать горы. Независимо от холода и зноя, дожди, снег, ветер, все с энтузиазмом, изо дня в день тяжело трудились. И однажды к ним пришел старик по имени Чжи-соу и обратился к Юй-Гуну: «Тебе уже девяносто лет, ты едва передвигаешься, как можешь двигать горы?». На что Юй-Гун ответил, что даже если он скоро умрет, то у него есть дети и внуки, чем дальше, тем будет их больше, а камней, слагающих горы, будет становиться меньше. Таким образом, эта притча хорошо раскрывает суть китайцев: трудиться, даже если задача кажется почти невыполнимой. Си Цзиньпин сравнивает волю жителей бедных районов с волей Юй-Гуна. При переводе была опущена концептуальная метафора, но сохранена интенция автора. Таким образом, мы можем заключить, что перевод является адекватным и неэквивалентным.

3) В рамках *социоморфной метафоры* мы рассмотрели фрейм «война». Для определения фрейма «Война» мы использовали две метафоры. Эти метафоры работают в тексте, актуализируясь слотами: бой, победа, миссия. «基层减负年»让基层干部**轻装上阵**。《Проведение года по облегчению нагрузки помогло кадрам низшего звена **работать более эффективно**》. В высказывании использована метафора «идти в бой налегке (без брони)» 轻装上阵/ qīngzhuāng-shàngzhèn. Метафора означает, что кадры низшего звена не были ничем отягощены, с легкой душой выполняли свою работу. В переводе не сохранена метафора «работа – это бой». Однако передана интенция автора. Таким образом, перед нами другая концептуальная метафора и иное лингвистическое выражение. Мы определяем перевод адекватным и неэквивалентным.

2020年也是脱贫攻坚**决战决胜**之年。《Наступающий год также является годом **одержания исключительной победы** над ликвидацией бедности в стране》. Метафора 决战决胜/juézhànjuéshèng означает решимость бороться и побеждать. Концепт 战争/zhànzhēng (война) связан с такими процессами как борьба с коррупцией, разрушение препятствий на пути к развитию, борьба с бедностью и нищетой. Концептуальная метафора «ликвидация бедности – это война» сохранена посредством реализации слота «победа». При переводе использована аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение. Таким образом, мы характеризуем перевод адекватным и эквивалентным.

4) В рамках *артефактной метафоры* мы выделили фреймы «дорога», «дом», «головной убор». Для определения фрейма «дорога» были использованы следующие метафоры, которые работают в тексте, актуализируясь слотами: путь, лодка. 世界各国**风雨同舟**、团结合作，才能书写构建人类命运共同体的新篇章。《Убежден, что объединенными усилиями страны мира преодолеют трудности и откроют новую страницу в формировании сообщества единой судьбы человечества》. Метафора 风雨同舟/ fēngyǔ tóngzhōu / означает «плыть в одной лодке в непогоду», то есть помогать друг другу в несчастье, делить невзгоды, сообща преодолевать трудности. Концепция с единой судьбой человечества уходит корнями в древнюю китайскую традиционную культуру и нацелена на развитие человечества и благополучное будущее всего мира, а также направлена на достижение общего процветания всех стран. Перевод без сохранения концептуальной метафоры «все народы – это одна судьба». Содержательная основа передана должным образом. Опущена концептуальная метафора. На наш взгляд, перевод неадекватный и неэквивалентный.

Для определения фрейма «головной убор» была использована метафора, в тексте актуализируясь слотом: шапка. 历经8年，现行标准下近1亿农村贫困人口全部**脱贫**，832个贫困县全部**摘帽**。《За 8 лет от **нищеты было освобождено** около 100 миллионов человек сельского населения, из-за черты бедности были выведены все 832 наиболее бедных уезда страны》. Метафора 摘帽/zhāi mào означает снять шапку, в переносном смысле означает снять ярлык с кого-либо. То есть 100 миллионов человек сняли шапку «бедного человека», в значении того, что они были выведены из-за черты бедности. При переводе переводчики предпочли нейтрализовать метафору «бедность – это ярлык», так как концепт ШАПКА отсутствует в русской картине мира. Смысл и интенция автора переданы точно, без искажений. Таким образом, мы можем сказать, что перевод адекватный и неэквивалентный.

Для определения фрейма «дом» были использованы следующие репрезентативные метафоры, которые работают в тексте, актуализируясь слотами: стена, основа, постройка. 人民子弟兵永远是保卫祖国的**钢铁长城**，让我们向守护家园的**忠诚卫士**们致敬！《Солдаты нашего народа всегда были и остаются **великой стальной стеной** в деле отстаивания интересов

Родины》. Метафора великая стальная стена 钢铁长城/gāngtiě chángchéng употребляется при описывании Народно-освободительной армии Китая. Великая Китайская стена является очень мощным символом. Он, в первую очередь, символизирует объединение Китая. Отдельные стены были впервые объединены в эпоху правления династии Цинь (221 г. до н. э. – 207 г. до н. э.). Великая китайская стена символизирует невероятные способности китайцев объединять усилия во благо родины. Главным предназначением Великой китайской стены была защита от внешних врагов. Перевод с сохранением концептуальной метафоры «армия – это стена». Содержательная основа противопоставляемых частных образов должным образом. Применяется аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение. На наш взгляд, перевод адекватный и эквивалентный.

我们要万众一心加油干，越是艰险越向前，把**短板**补得再扎实一些，把**基础**打得再牢靠一些，坚决打赢脱贫攻坚战，如期实现现行标准下农村贫困人口全部脱贫、贫困县全部摘帽。《Мы должны прилагать совместные усилия для преодоления существующих и потенциальных трудностей и проблем, **заложив** максимально прочную **основу** для одержания победы в деле сокращения нищеты》. Каждая использованная метафора строительства в политическом дискурсе позволяет выстроить определенную политическую мысль. Метафора фундамента одна из самых частотных среди строительных. Фундамент — необходимая основа для строительства здания. Использование метафоры фундамента подчеркивает необходимость крепкого фундамента, на котором будет строиться будущее страны. Четко прослеживается концептуальная метафора «труд – это фундамент». При переводе метафоры сохранен смысл. Говоря о лингвистической близости текстов, можно заключить, что это аналогичная концептуальная метафора и эквивалентное лингвистическое выражение. Таким образом, мы характеризуем перевод адекватным и эквивалентным.

Выводы

Проведенный комплексный лингвокогнитивный и переводческий анализ метафорической системы новогодних речей Си Цзиньпина показал, что метафора является системообразующим элементом политического дискурса лидера КНР, выполняющим не только риторическую, но и фундаментальную когнитивно-идеологическую функцию. Фреймовый и компонентный анализ позволил выявить, что через антропоморфные, природоморфные, социоморфные, артефактные разряды метафор происходит концептуализация и конкретизация ключевых государственных нарративов: укрепления идеологического единства, борьбы с угрозами и вызовами, сплочения нации и созидательного развития. Разложение метафор на слоты в рамках фреймов позволило смоделировать целостные сценарии, которые предлагаются аудитории для осмысления политической реальности. Сопоставительный анализ оригинальных метафор и их русскоязычных коррелятов, учитывающий традиционные критерии адекватности и эквивалентности, выявил неравномерность успешности межязыковой проекции когнитивных моделей: Наиболее беспроblemной оказалась передача социоморфных метафор, что обусловлено универсальностью и интернациональностью данной понятийной сферы. Наибольшие потери в образности и когнитивной структуре происходят при переводе природоморфных и артефактных метафор, насыщенных культурно-специфичными концептами. Буквальный перевод таких образов часто приводит к неадекватности. Отсутствие прямой корреляции между лингвистической эквивалентностью и прагматической адекватностью также наблюдаются, например, случаи буквального перевода (например, «тигры и мухи») оказались менее успешными, чем стратегии описательного перевода или замены образа, которые точнее передавали интенцию и ядро когнитивного сценария.

Таким образом, для качественно перевода необходимо иметь представление об образах, которые наиболее часто

встречаются в китайской культуре. Качественный перевод подразумевает понимание картины мира китайской культуры, изучение основных концептов, установление смысловой нагрузки и стилистической окраски, и только потом правильный подбор лингвистических средств сохранения экспрессивности и семантики. Полученные в ходе исследования данные имеют прикладное значение для теории и практики политического перевода, Задача переводчика в данной сфере – это не поиск формальных соответствий, а реконструкция и воссоздание когнитивной модели с учетом лингвокультурных особенностей реципиента.

Литература

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учебник. Москва: Из-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
2. Дашинимаева П. П. Психолингвистические основания метафоры «Перевод — это ходьба на канате» / П. П. Дашинимаева // Лингвистика и перевод: сб. научных статей. Вып. 9. Архангельск, 2022. С. 176–185.
3. Дашинимаева П. П. Теория перевода. Психолингвистический подход: учебник / П. П. Дашинимаева. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2017. 360 с.
4. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. Москва: Международные отношения 1980. 167 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2004, 424 с.
6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1990, 2013 250 с.
7. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под ред. Е. С. Кубряковой. – Москва: Филологический факультет МГУ, 1996. – 245 с. – ISBN 5-89042-018-1.
8. Сдобников В. В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и фак. иностранных яз. / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – Москва: Восток-Запад, 2007. – 448 с. – ISBN 5-17-037815-7.
9. Чудинов А. П. Очерки по современной политической метафорологии: монография / А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Изд-во Уральского госуниверситета, 2013. – 176 с. – ISBN 978-5-7186-0504-4.
10. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры: монография / А. П. Чудинов – Екатеринбург: Изд-во Уральского госуниверситета, 2001. – 238 с.
11. Lakoff, George. *Metaphors We Live by* / George Lakoff, Mark Johnson – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 256 p. – ISBN: 0-226-46801-1.
12. Newmark P.A. *Textbook of translation*. Shanghai: Foreign language education press, 1987. – 311p.
13. <https://ria.ru/20191231/1563052868.html>; <https://ruchina.org/china-article/china/1794.html>; <https://russian.people.com.cn/n3/2022/0101/c31521-9939967.html>.

Cross-Linguistic Projection of Cognitive Models: An Analysis of Metaphors in Xi Jinping's Political Discourse and Their Russian-Language Correlates

Garmaeva T.I., Batueva E.V.

Dorzhii Banzarov Buryat State University, Plekhanov Russian University of Economics

This article analyzes metaphors in Xi Jinping's New Year's speeches from 2019 to 2021 and their Russian translations. The aim of the study is to identify cognitive models through component and frame analysis and to assess the preservation of their pragmatic and ideological potential. The authors draw on the theories of J. Lakoff, M. Johnson, and A. P. Chudinov, employing discourse analysis and a comparative approach. The material consists of official speeches and translations. Metaphors are classified into categories: anthropomorphic ("disease," "family"), naturalistic ("animal world," "plants"), sociomorphic ("war"), and artifactual ("road," "wall"). Frames with slots were identified, such as "calcium of faith" (补钙), "tigers and flies" (老虎、苍蝇), and "Yugong and mountains" (愚公移山). Translations are often adequate in intention, but are not equivalent for culture-specific images—naturalistic and artifactual ones lose their figurativeness due to the lack of correlates in Russian. Sociomorphic metaphors are better conveyed due to their universality. The findings highlight the need to reconstruct cognitive models taking into account linguacultural differences for effective cross-linguistic translation. The study has implications for political translation theory and cross-cultural communication practice.

Keywords: cross-linguistic translation, cognitive models, metaphors, political discourse, Xi Jinping, New Year's speeches, frame analysis, component analysis, anthropomorphic metaphor, naturalistic metaphor, translation strategy, translation adequacy, equivalence, culture-specific concepts, linguacultural differences.

References

1. Garbovsky, N. K. *Translation Theory: A Textbook*. Moscow: Moscow University Press, 2004. 544 p.
2. Dashinimaeva, P. P. *Psycholinguistic Foundations of the Metaphor "Translation is Walking on a Tightrope"* // *Linguistics and Translation: A Collection of Scientific Articles*. Issue 9. Arkhangelsk, 2022. pp. 176–185.
3. Dashinimaeva, P. P. *Translation Theory. A Psycholinguistic Approach: A Textbook*. Ulan-Ude: Buryat State University Press, 2017. 360 p.
4. Komissarov, V. N. *Translation Linguistics*. Moscow: International Relations, 1980. 167 p.
5. Komissarov V. N. *Modern Translation Studies: A Textbook*. Moscow: ETS, 2004, 424 p.
6. Komissarov V. N. *Translation Theory (Linguistic Aspects): A Textbook for Institutes and Faculties of Foreign Languages*. Moscow: Vysshaya Shkola, 1990, 2013, 250 p.
7. Kubryakova E. S. *A Brief Dictionary of Cognitive Terms* / E. S. Kubryakova, V. Z. Dem'yankov, Yu. G. Pankrats, L. G. Luzina; edited by E. S. Kubryakova. Moscow: Philological Faculty of Moscow State University, 1996, 245 p. – ISBN 5-89042-018-1.
8. Sdobnikov V. V. *Translation Theory: A Textbook for Students of Linguistic Universities and Faculties of Foreign Languages*. / V. V. Sdobnikov, O. V. Petrova. – Moscow: East-West, 2007. – 448 p. – ISBN 5-17-037815-7.
9. Chudinov A.P. *Essays on modern political metaphorology: monograph* / A.P. Chudinov. – Ekaterinburg: Publishing House of the Ural State University, 2013. – 176 p. – ISBN 978-5-7186-0504-4.
10. Chudinov A.P. *Russia in a metaphorical mirror: Cognitive study of political metaphor: monograph* / A.P. Chudinov - Ekaterinburg: Ural State University Publishing House, 2001. - 238 p.
11. Lakoff, George. *Metaphors We Live by* / George Lakoff, Mark Johnson – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 256 p. – ISBN: 0-226-46801-1.
12. Newmark P.A. *Textbook of translation*. Shanghai: Foreign language education press, 1987. – 311p.
13. <https://ria.ru/20191231/1563052868.html>; <https://ruchina.org/china-article/china/1794.html>; <https://russian.people.com.cn/n3/2022/0101/c31521-9939967.html>.

Китайские политические метафоры в англоязычной репрезентации: перевод и трансформации прагматических функций

Гарькавец Вера Дмитриевна

Магистрант, Кафедра иностранных языков, Филологический факультет, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, garkavets.vera@yandex.ru

Китайский политический дискурс регулярно прибегает к устойчивым метафорическим формулам, которые функционируют как инструмент смыслового управления: они нормируют оценку событий, задают моральную рамку интерпретации и усиливают мобилизационный потенциал высказывания. В условиях внешней коммуникации ключевым посредником становится перевод, поскольку именно он формирует англоязычную репрезентацию политических смыслов. Однако перевод политических метафор характеризуется высокой конфликтностью: буквальное воспроизведение образа может снижать интерпретируемость для международной аудитории, тогда как нейтрализация или замена образа способны смещать тональность и ослаблять легитимационные и мобилизационные эффекты. Цель статьи – выявить типы прагматических трансформаций при передаче китайских политических метафор на английский язык и описать, какие дискурсивные функции в результате сохраняются, ослабляются или перераспределяются. Материалом исследования выступает параллельный корпус китайских политико-институциональных текстов и их англоязычных версий; анализ опирается на функционально-прагматический подход и процедуру сопоставления переводческих решений (сохранение образа, демегафоризация, метафорическая замена, экспликация) с наблюдаемыми изменениями прагматических параметров (оценочность, адресатность, легитимационный эффект).

Ключевые слова: китайский политический дискурс; политическая метафора; англоязычная репрезентация; переводческая прагматика; прагматические сдвиги; параллельный корпус.

Введение

Китайский политический дискурс регулярно прибегает к устойчивым метафорическим формулам, которые функционируют как инструмент смыслового управления: они задают оценочную перспективу, оформляют моральную рамку интерпретации и усиливают мобилизационный потенциал высказывания. В условиях внешней коммуникации ключевым посредником становится перевод, поскольку именно он формирует англоязычную репрезентацию политических смыслов и влияет на то, какие прагматические эффекты исходного сообщения оказываются доступными международной аудитории. При этом перевод политических метафор характеризуется высокой конфликтностью: буквальное воспроизведение образа может снижать интерпретируемость для адресата иной культуры, тогда как нейтрализация или замена образа способны смещать тональность, а вместе с ней легитимационные и мобилизационные эффекты текста.

Теоретическую основу настоящего исследования составляют работы по когнитивной теории метафоры и её роли в концептуализации социально значимых явлений [6; 7], исследования политической метафоры как инструмента аргументации и идеологического воздействия [4; 9], а также подходы к анализу политического дискурса и его прагматических параметров [5; 14; 15]. Перевод политической метафоры рассматривается в русле переводоведческих и дискурсивно-ориентированных исследований, где обсуждаются стратегии передачи образности и влияние переводческого решения на прагматический эффект текста [10; 12; 13]. В отечественной традиции существенный вклад в изучении политической метафоры и политического дискурса внесли исследования, рассматривающие метафоризацию как механизм идеологической репрезентации и интерпретации политической реальности [2; 3].

Вместе с тем вопрос о систематическом соотношении переводческих решений с изменением прагматических функций метафоры в англоязычной репрезентации китайского политического дискурса остаётся недостаточно описанным: в ряде работ анализируются метафорика как таковая либо переводческие соответствия на уровне смысла, однако изменения оценочности, адресатной настройки и легитимационного потенциала при переходе в англоязычную версию часто фиксируются фрагментарно. Это обстоятельство определяет постановку цели и задач настоящей статьи.

Цель статьи – выявить и описать типы прагматических трансформаций, возникающих при переводе китайских политических метафор на английский язык и установить, какие дискурсивные функции метафор в англоязычной репрезентации сохраняются, ослабляются или перераспределяются.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

1. Охарактеризовать прагматические функции устойчивых метафорических формул в китайском политическом дискурсе (оценочная, легитимационная, мобилизационная, директивная);
2. Сформировать выборку метафорических единиц на материале параллельных китайско-английских текстов и задать критерии включения примеров в анализ;
3. Выделить основные переводческие решения при передаче метафор (сохранение образа, демегафоризация/нейтрализация, метафорическая замена, экспликация/уточнение);

4. Сопоставить переводческие решения с изменениями прагматических параметров в английской версии (оценочность, адресатная ориентированность, степень директивности, легитимационный эффект);

5. Предложить типологизацию прагматических сдвигов и описать доминирующие тенденции репрезентации китайских политических метафор.

Научная новизна работы заключается в функционально-прагматическом описании перевода китайских политических метафор как механизма внешней репрезентации политических смыслов. В отличие от подходов, сосредоточенных преимущественно на семантической эквивалентности, предлагается соотношение переводческих решений с трансформацией прагматических эффектов, что позволяет типологизировать повторяющиеся прагматические сдвиги в англоязычной версии дискурса.

Материал и методы

Материал исследования составляет параллельный корпус китайских политико-институциональных текстов и их англоязычных версий, представленных в официальных источниках за 2022-2024 гг. Корпус сформирован на основе 3 опорных массивов: 1) программного документа центрального уровня – доклада к XX съезду КПК (2022) в официальной китайской и англоязычной публикации; 2) официальной англоязычной публикации полного текста выступления Председателя Си Цзиньпина на встрече по случаю Праздника весны 2023г., размещенной на официальном ресурсе Xinhua News Agency; 3) идеологико-публицистических материалов 2024г. (Qishu/Qstheory, китайская и англоязычная версии). Такой состав обеспечивает сопоставимость жанров (институциональный документ/публичная речь/идеологическая публикация) и позволяет выявлять устойчивые тенденции англоязычной репрезентации при сохранении однородности источников. В настоящей статье анализируется выборка из 12 устойчивых метафорических формул. Единицы включались в выборку при соблюдении следующих критериев: 1) регулярная воспроизводимость в современном китайском политическом дискурсе; 2) наличие сопоставимых фрагментов в китайском оригинале и в англоязычной версии; 3) прагматическая значимость метафорической формулы (оценочность, директивность, легитимационный и/или мобилизационный эффект); 4) возможность корректного сопоставления фрагментов (нет слишком сильной редакторской переработки).

Методологическая основа исследования – функционально-прагматический анализ политического дискурса в сочетании с сопоставительным переводоведческим анализом. Перевод трактуется как механизм формирования англоязычной репрезентации политических смыслов, вследствие чего в фокусе оказываются не только семантические соответствия, но и изменения прагматических параметров сообщения в английской версии (оценочность, адресатная ориентированность, степень директивности, легитимационный эффект).

Процедура анализа включала 3 этапа. На первом этапе фиксировались контексты употребления метафорической формулы в китайском тексте и соответствующие им англоязычные фрагменты; при необходимости учитывался ближайший контекст, влияющий на тональность и адресатность высказывания. Во втором этапе определялась дискурсивная функция метафоры в исходном фрагменте (оценочная, легитимационная, мобилизационная, директивная) и описывалось переводческое решение в английской версии. В качестве базовых типов решений выделялись: сохранение образа, деметафоризация/нейтрализация, метафорическая замена, экспликация/уточнение, а также их комбинации [1]. На третьем этапе сопоставлялись прагматические эффекты китайского и английского фрагментов по указанным параметрам, что позволило выделить повторяющиеся типы прагматических сдвигов и описывать доминирующие тенденции англоязычной репрезентации.

Анализ выполнен в рамках сопоставительного переводоведческого подхода с опорой на методы контекстуально-прагматического анализа и элементы дискурсивного анализа [15]. Для каждого примера устанавливалась дискурсивная функция метафорической формулы в китайском тексте, примененный переводческий приём и изменение прагматического эффекта в английской репрезентации, после чего единицы группировались по типам прагматических сдвигов.

Типология прагматических сдвигов в англоязычной репрезентации китайских политических метафор

Сравнительный анализ китайский политико-институциональных фрагментов и их английских переводов показывает, что при передаче устойчивых метафорических формул изменяется не только степень образности, но и функциональная нагрузка высказывания. В фокусе настоящего исследования – трансформация прагматических эффектов, включая оценочность, адресатную настройку, меру директивности и легитимационный потенциал [8]. Под прагматическим сдвигом далее понимается изменение этих эффектов в переводе по отношению к исходному фрагменту, связанное с конкретным переводческим решением (сохранение образа, деметафоризация/нейтрализация, метафорическая замена, экспликация).

Обработка выборки выявила три повторяющиеся модели англоязычной репрезентации: 1) снижение образной плотности при сохранении директивно-оценочной установки; 2) переработка образа с ориентацией на межкультурную интерпретируемость; 3) усиление рационально-административного фрейма за счет частичной утраты культурно маркированных компонентов. Далее каждый тип иллюстрируется материалом исследования с указанием дискурсивной функции метафоры в китайском контексте, переводческого приема в английском тексте и наблюдаемого изменения прагматического эффекта.

В настоящей работе также выделяются три типа прагматических сдвигов в англоязычной репрезентации: Тип I – снижение образной плотности при относительном сохранении директивно-оценочной установки; Тип II – переоформление образа с ориентацией на межкультурную интерпретируемость; Тип III – усиление рационально-административного фрейма за счёт частичной утраты культурно маркированных компонентов. В каждом примере фиксируются дискурсивная функция метафоры в китайском контексте, переводческий приём и наблюдаемое изменение прагматического эффекта в английском тексте.

Ниже представлена Таблица 1, фиксирующая материал исследования (Chinese – English) и русские переводы. В последующем анализе примеры группируются по типам прагматических сдвигов и интерпретируются с учётом переводческого приема и изменения прагматического эффекта.

Таблица 1
Метафорические формулы в китайских политико-институциональных текстах (2022-2024гг.) и их официальная англоязычная репрезентация

№	Chinese (оригинал)	Pinyin (транскрипция)	English (официальный перевод)	Русский (перевод автора)	Источник
1	打铁必须自身硬	dǎ tiě bīxū zìshēn yìng	It takes a good blacksmith to forge good steel	Чтобы ковать железо нужно самому быть крепким	А
2	以钉钉子精神 纠治“四风”	yǐ dīng dīngzi jīngshén jiūzhì sìfēng	Hammered away at the task of rectifying pointless formalities, bureaucratism, hedonism and extravagance	Последовательно и настойчиво устраняли формализм, бюрократизм, гедонизм и расточительство	А

3	“打虎, “拍蝇”, “猎狐”	dǎ hǔ / pāi yíng / liè hú	“take out tigers”, “swat flies” and “hunt down foxes”	Бороться с коррупцией на всех уровнях и преследовать скрывающихся коррупционеров	A
4	硬骨头要啃	yìng gǔtóu yào kěn	“... many tough issues to be addressed ...”	«... множество сложных задач, требующих решения ...»	A
5	绿水青山就是金山银山	lǜshuǐ qīngshān jiùshì jīnshān yīnshān	Lucid waters and lush mountains are invaluable assets	Чистые воды и зеленые горы - бесценное богатство	A
6	推动构建人类命运共同体	tuīdòng gòujiàn rénlei mìngyùn gòngtóngtǐ	Promote the development of a human community with a shared future	Содействовать формированию сообщества с общим будущим для всего человечества	A
7	看到隧道尽头的光	kàn dào suìdào jìntóu de guāng	See the light at the end of the tunnel	Видеть свет в конце туннеля	B
8	任何风浪都动摇不了我们的钢铁意志	rènhé fēnglàng dū dòngyáo bùliǎo wǒmen de gāngtiě yìzhì	No storm can shake our iron will	Никакая буря не поколеблет нашу железную волю	B
9	任何困难都阻挡不了我们的铿锵不发	rènhé kùnnán dū zǔdǎng bùliǎo wǒmen de kēngqiāng bù fā	No difficulty can stop our sonorous steps	Никакие трудности не помешают нам уверенно двигаться вперед	B
10	刀刃向内	dǎo rèn xiàng nèi	Turn the blade inward and carry out self-reform	Обратить критический взгляд на себя и провести само-реформу	C
11	铲除顽瘴痼疾	chǎnchú wánzhàng gùjí	Root out deep-seated problems	Искоренять глубинные проблемы	C
12	举旗定向, 谋篇布局	jǔ qí dìngxiàng, móupiān bùjú	Setting a clear direction, developing well-crafted plans	Задавать четкое направление и осуществлять планирование	C

Примечание: Англоязычные формулировки приводятся по официальным публикациям источников, указанных в последней колонке таблицы. Источники: A – Report to the 20th National Congress of the CPC (параллельный Chinese – English), 2022; B – Xinhua (English), Full Text of Xi Jinping’s speech at the Spring Festival gathering, 2023; C – Quishi/Qstheory (English Edition), 2024: Adhering to the Six Guiding Principles

Тип I. Деметафоризация и нейтрализация образа в англоязычной репрезентации

К Типу I относятся случаи, когда метафорический образ исходного китайского выражения в английской версии ослабляется или снимается полностью, уступая место более нейтральной, административно-рациональной формулировке. При этом сохраняется нормативно-оценочная установка высказывания и его директивный потенциал. В рамках выборки данный тип иллюстрируют примеры 4 и 6 (см. Таблицу 1).

Пример 4 (硬骨头要啃 yìng gǔtóu yào kěn - “... many tough issues to be addressed ...”)

Формула выполняет мобилизационно-директивную задачу: обозначает сопротивление и сложность реформ, задавая установку на преодоление препятствий и готовность к «трудной работе». В английской версии реализована деметафоризация (нейтрализация образа): яркая предметно-телесная мета-

фора «грызть твёрдую кость» заменена абстрактной номинацией tough issues, дополненной управленческой рамкой to be addressed. В результате в английской репрезентации снижается экспрессивность и образная плотность, но усиливается формальная однозначность сообщения: вместо образного призыва к «прорыву» высказывание задаёт рационально-административную задачу («есть сложные вопросы, их нужно решать»). Директивный компонент сохраняется, однако мобилизационный потенциал исходной формулы частично ослабляется за счёт потери культурно маркированного образа.

Пример 6 (推动构建人类命运共同体 tuīdòng gòujiàn rénlei mìngyùn gòngtóngtǐ - Promote the development of a human community with a shared future)

Концепт выполняет легитимационно-дипломатическую функцию: формирует ценностную рамку внешней политики и задаёт позитивную модель международного взаимодействия. В английской репрезентации наблюдается концептуальная нормализация (адаптация): ключевой компонент 命运 (mìngyùn - судьба) переводится через формулу shared future, которая менее фаталистична и более совместима с международным дипломатическим дискурсом. Дополнительная конструкция promote the development of переводит лозунговую формулу в язык политических задач и программ. В английской версии сглаживается образность и потенциально «жесткая» идеологическая маркированность, усиливается нейтрально-универсалистским тоном и ориентацией на внешнего адресата. При этом легитимационный эффект (конструирование позитивной рамки сотрудничества) сохраняется, но реализуется через более «технократичную» формулировку, что повышает интерпретируемость для англоязычной аудитории ценой частичной утраты культурно-семантической специфики исходного концепта.

Тип II. Переоформление образа с ориентацией на межкультурную интерпретируемость

К Типу II относятся случаи, при которых метафорический образ исходной китайской формулы в английской репрезентации в целом сохраняется, однако подвергается переоформлению в соответствии с конвенциями англоязычного политического и публицистического дискурса. Данный тип реализуется посредством использования устойчивых идиом, пословицных конструкций, традиционных для английского языка метафорических рамок, а также экспрессивной глагольной лексики. Такие переводческие решения, как правило, повышают интерпретируемость высказывания для внешнего адресата, но могут сопровождаться перераспределением семантических акцентов и изменением стилистического регистра исходной формулы.

Пример 1 (打铁必须自身硬 dǎ tiě bīxū zìshēn yìng - It takes a good blacksmith to forge good steel)

Китайская формула, выполняющая дисциплинарно-легитимационную функцию (актуализация требования внутренней «крепости/строгости» субъекта), в английском переводе представлена в виде пословицной конструкции. Переводческое решение не воспроизводит исходную формулу дословно, а переносит её смысл в культурно узнаваемую для англоязычного адресата рамку. В результате сохраняется прагматика нормативного требования и оценочной установки, при этом высказывание получает более универсализированную форму; фокус частично смещается с характеристики субъекта («быть твёрдым») на условие результативности действия («качество исполнителя»), что снижает культурно-специфическую маркированность исходного выражения.

Пример 2 (以钉钉子精神纠治“四风” yǐ dīng dīngzi jīngshén jiūzhì sìfēng - Hammered away at the task of rectifying pointlessness formalities, bureaucratism, hedonism and extravagance)

В китайском контексте данной формулы закрепляется мобилизационно-директивная установка на настойчивое и последовательное доведение задачи до результата. В английской версии используется идиоматическая конструкция hammered

away at the task of ..., обеспечивающая функционально близкий эффект: сохраняется семантика упорного воздействия и повторяемого усилия, при этом предметная конкретность китайского образа (гвоздь как опорный элемент метафоры) отходит на второй план. Тем самым перевод поддерживает директивный смысл, но переоформляет его в более конвенциональном для английского языка выражении.

Пример 3 (“打虎”, “拍蝇”, “猎狐” dǎ hǔ / pāi yíng / liè hú - “take out tigers”, “swat flies” and “hunt down foxes”)

Английская репрезентация сохраняет зоометафорический каркас (take out tigers, swat flies, hunt down foxes), однако адаптация достигается за счёт подбора глаголов с высокой экспрессивностью и риторической маркировкой выражений как устойчивых политико-дискурсивных формул. В результате поддерживается легитимационный эффект демонстрации решимости и всеохватности антикоррупционной компании, одновременно повышается предсказуемость интерпретации для внешнего адресата (выражения читаются как дискурсивные «ярлыки», а не как буквальное описание). РУССКИЙ ПЕРЕВОД

Пример 7 (看到隧道尽头的光 kàn dào suìdào jìntóu de guāng - See the light at the end of the tunnel)

Наиболее наглядно механизм идиоматизации проявляется в данном примере, где китайская формула передаётся через устойчивое английское выражение see the light at the end of the tunnel. В данном случае сохраняется прагматическая функция оптимистической перспективы и мобилизационного воздействия, но происходит перенос в другую метафорическую систему: образность не воспроизводится буквально, а замещается конвенциональной англоязычной идиомой, обеспечивающей высокую степень межкультурной интерпретируемости.

Пример 8 (任何风浪都动摇不了我们的钢铁意志 rènghé fēnglàng dū dòngyáo bùliǎo wǒmen de gāngtiě yìzhì - No storm can shake our iron will)

Аналогичным образом данный пример демонстрирует использование традиционных для англоязычной публичной речи образов (storm, iron, will), которые функционально соотносятся с китайскими 风浪 fēnglàng / 钢铁 gāngtiě и позволяют сохранить мобилизационно-легитимационную установку при одновременном согласовании стилистики с нормами английского политического дискурса.

Пример 9 (任何困难都阻挡不了我们的铿锵不发 rènghé kùnnán dū zǔdǎng bùliǎo wǒmen de kēngqiāng bù fá - No difficulty can stop our sonorous steps)

Особое место занимает англоязычная формулировка (No difficulty can stop our sonorous steps) как пограничный случай внутри Типа II. Здесь стремление к сохранению образной компоненты приводит к формально близкой передаче, которая может восприниматься как менее идиоматичная в английском языке. Потенциальным следствием становится снижение риторической эффективности по сравнению с исходным китайским выражением, что позволяет зафиксировать важное наблюдение: сохранение метафорического образа в переводе не гарантирует сохранения прагматического воздействия без учёта конвенций целевого дискурса.

Тип III. Усиление рационально-административного фрейма за счёт частичной утраты культурно маркированных компонентов

К Типу III относятся случаи, в которых англоязычная репрезентация китайской метафорической формулы демонстрирует тенденцию к рационализации и терминологизации: образность исходного выражения частично утрачивается либо «переводится» в язык управленческих категорий, политико-административных понятий и абстрактных номинаций. Для данного типа характерно смещение к стилю институциональной коммуникации, ориентированной на внешнего адресата и на максимальную интерпретационную однозначность.

Пример 5 (绿水青山就是金山银山 lǜshuǐ qīngshān jiùshì jīnshān yínshān - Lucid waters and lush mountains are invaluable assets)

Китайская формула обладает высокой образной плотностью и ценностно-легитимационным потенциалом. Переводческое решение сохраняет ключевой смысл (природа как высшая ценность), однако реализует его через экономику-управленческую рамку (assets), тем самым снижая культурно маркированную образность 金山银山 jīnshān yínshān («золотые/серебряные горы»). Этот китайский компонент актуализирует культурно узнаваемый образ материального богатства, визуализированного как «золотые/серебряные горы», то есть как предельно конкретная и осязаемая ценность. В английской репрезентации этот образ снимается и переводит высказывание в рационально-управленческую рамку. Прагматический эффект в английской репрезентации становится более «рационально обоснованным»: экологическая политика предъясняется как ресурсная и стратегическая ценность, что усиливает убедительность для внешней аудитории, но ослабляет экспрессивность исходной метафоры.

Пример 10 (刀刃向内 dāorèn xiàng nèi - Turn the blade inward and carry out self-reform)

В данном случае образ сохраняется формально, однако ключевой сдвиг связан с экспликацией управленческого смысла через self-reform. Добавление данной номинации переводит метафорическую формулу из плоскости образного воздействия в плоскость институционально понятного политического воздействия, задавая однозначную интерпретацию (внутренняя трансформация/самоочищение) и повышает интерпретационную прозрачность высказывания для внешнего адресата при сохранении нормативной жесткости исходного образа.

Пример 11 (铲除顽瘴痼疾 chǎnchú wánzhàng gùjí - Root out deep-seated problems)

Деметафоризирующая тенденция является показательной и в этом примере. В китайском выражении актуализируется медицинско-телесная образность («застарелые, упорные недуги»), обеспечивающая высокую экспрессивность и оценочность. Английская версия сохраняет общий смысл радикального устранения, однако заменяет культурно-образный компонент на абстрактную управленческую номинацию (deep-seated problems), что снижает экспрессию, но повышает интерпретационную прозрачность и соответствие жанровым нормам официальной коммуникации.

Пример 12 (举旗定向, 谋篇布局 jǔ qí dìngxiàng, móupiān bùjú - Setting a clear direction, developing well-crafted plans)

Сходный механизм наблюдается и в Примере 12. Исходная формула опирается на образные компоненты (знамя как символ направления; «композиционная разметка» как образ стратегического конструирования). В английской версии эти элементы функционально перефразируются: вместо образов вводятся управленческие категории «направление» и «планы», что формирует более нейтральный, институционально-деловой тон. Прагматический эффект здесь связан с усилением планово-организационной рамки: метафора начинает работать как формула стратегического управления, а не как образно-риторический инструмент воздействия.

Обобщение результатов анализа

Проведённый анализ материала (2022-2024 гг.) позволяет выделить три устойчивые модели англоязычной репрезентации китайских политических метафорических формул, различающиеся соотношением образности и интерпретационной определенности. Тип I характеризуется деметафоризацией либо заметным ослаблением образной компоненты при сохранении директивно-оценочной установки исходного высказывания: метафорический образ заменяется нейтральной управ-

ленческой номинацией, что повышает семантическую определённую английскому тексту, но снижает экспрессивность. Тип II включает случаи идиоматизации и межкультурной адаптации: образ в целом сохраняется, однако переформируется с использованием устойчивых идиом, пословичных рамок и конвенциональных метафорических клише английского языка, благодаря чему повышается прагматическая адекватность перевода для внешнего адресата и снижается риск буквального прочтения. Тип III отражает тенденцию к рационализации и терминологизации: образность переводится в язык институциональных категорий (ресурсность, направление, планирование, самореформа), в результате чего метафорические формулы приобретают характер управленчески интерпретируемых принципов и программных установок.

Сопоставление примеров показывает, что выбор переводческой стратегии коррелирует с задачами англоязычной версии как инструмента внешней коммуникации: в переводе регулярно актуализируются требования интерпретационной прозрачности, жанровой нейтральности и дискурсивной приемлемости для глобальной аудитории. В этой связи наиболее показательны случаи демегафоризации и экспликации управленческого смысла, позволяющие зафиксировать прагматические сдвиги от образно-мобилизационной риторики к формату институционально-рационального высказывания. Вместе с тем сохранение образности посредством идиоматизации (Тип II) демонстрирует, что англоязычная репрезентация может поддерживать риторическое воздействие исходной метафоры при условии согласования с конвенциями целевого дискурса.

Выявленные типы прагматических сдвигов могут рассматриваться как рабочая типологическая схема описания переводческих решений в англоязычной репрезентации современного китайского политического дискурса и быть применены для анализа более широких корпусов, включая сопоставление с русскоязычными версиями и жанровую дифференциацию (программные документы, публичные выступления, идеологико-теоретические тексты).

Закключение

Цель статьи состояла в выявлении и описании прагматических сдвигов, возникающих при англоязычной репрезентации китайских политических метафорических формул на материале официальных источников 2022-2024 гг. В ходе исследования предложена типологизация переводческих решений, основанная на соотношении сохранения/ослабления образной компоненты и изменении прагматического эффекта в английском тексте. Установлено, что прагматические сдвиги систематически проявляются в 3 основных формах: 1) демегафоризация и нейтрализация образа при сохранении директивно-оценочной установки; 2) идиоматизация и межкультурная адаптация при сохранении метафорического каркаса; 3) рационализация и терминологизация, переводящая образные формулы в институционально-управленческий регистр.

Практическая значимость результатов определяется возможностью использовать предложенную типологию как аналитический инструмент при переводе и интерпретации политического дискурса, а также в преподавании перевода и дискурсивного анализа. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением корпуса (включая материалы иных периодов и жанров), а также с сопоставлением англоязычных репрезентаций с русскоязычными версиями для выявления межязыковых различий в стратегиях прагматической адаптации.

Литература

1. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002.
2. Чудинов А. П. Очерки по современной политической метафорологии: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013.
3. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2000.

4. Charteris-Black J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2005.

5. Chilton P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London; New York: Routledge, 2004.

6. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

7. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980.

8. Leech G. N. *Principles of Pragmatics*. London; New York: Longman, 1983.

9. Musolff A. *Political Metaphor Analysis: Discourse and Scenarios*. London: Bloomsbury Academic, 2016.

10. Newmark P. *A Textbook of Translation*. New York; London: Prentice Hall, 1988.

11. Reiß K., Vermeer H. J. *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*. London; New York: Routledge, 2014.

12. Schäffner C. Metaphor and translation: Some implications of a cognitive approach // *Journal of Pragmatics*. 2004. Vol. 36. P. 1253–1269.

13. van den Broeck R. The limits of translatability exemplified by metaphor translation // *Poetics Today*. 1981. Vol. 2, No. 4. P. 73–87.1

14. van Dijk T. A. *Discourse and Power*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2008.

15. Wodak R. *The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

16. 中英双语 | 二十大报告全文 = Bilingual | Full Text of the Report to the 20th National Congress of the Communist Party of China [Электронный ресурс]. Дата публикации: 27.10.2022. URL: https://wb.beijing.gov.cn/home/wswm/yyhj/fyyd/202210/t20221027_2846141.html (дата обращения: 12.01.2026).

17. Full text of Xi Jinping's speech at 2023 Spring Festival gathering [Electronic resource]. Source: Xinhua. 2023-01-21 16:12:16. URL: <https://english.news.cn/20230121/b2fa64c6d0c64cecb7b9b680646c18e5/c.html> (дата обращения: 12.01.2026).

18. 田培炎. 遵循进一步全面深化改革“六个坚持”的原则 [Электронный ресурс]. 来源:《求是》2024/15. 2024-08-01 09:00:00. URL: https://www.qstheory.cn/dukan/qs/2024-08/01/c_1130186957.htm (дата обращения: 12.01.2026).

19. Qiu Ping. Upholding the CPC's Overall Leadership, and the Central Committee's Authority and Its Centralized, Unified Leadership [Electronic resource]. Source: en.qstheory.cn. Updated: 2024-12-19. URL: https://en.qstheory.cn/2024-12/19/c_1057049.htm (дата обращения: 13.02.2026).

Chinese Political Metaphors in English-Language Representation: Translation and Transformation of Pragmatic Functions Garkavets V.D.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Chinese political discourse frequently relies on conventionalized metaphorical formulas that function as tools of meaning management: they normalize evaluation, impose a moral frame of interpretation and enhance the mobilizing force of political messaging. In external communication, translation becomes a key mediator because it shapes the English-language representation of these political meanings. Yet translating political metaphors is intrinsically conflict-core: a literal rendering may reduce interpretability for an international audience, whereas neutralization or metaphor substitution may shift tone and weaken legitimizing or mobilizing effects. This article aims to identify recurrent types of pragmatic transformation in the English rendition of Chinese political metaphors and to describe which discourse functions are preserved, attenuated or redistributed. The study draws on a parallel corpus of Chinese institutional political texts and their official English versions. Using a functional-pragmatic framework, we relate translation solutions (metaphor retention, demetaphorization, metaphor replacement, explication) to changes in pragmatic parameters (evaluability, audience orientation, legitimizing force). The analysis shows three systematic patterns in the English representation: reduced figurative density with the directive-evaluative component largely retained; reframing of imagery to ensure cross-cultural interpretability; strengthening of a rational-administrative frame at the cost of culturally marked elements. The findings refine

our understanding of translation as an instrument of external political communication and offer analytical parameters for describing pragmatic shifts in the translation of politically salient metaphors.

Keywords: Chinese political discourse, political metaphor, English-language representation, translation pragmatics, pragmatic shifts, parallel corpus.

References

1. Komissarov V. N. Modern Translation Studies: A Manual. Moscow: ETS, 2002.
2. Chudinov A. P. Essays on Modern Political Metaphorology: A Monograph. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2013.
3. Sheigal E. I. Semiotics of Political Discourse. Volgograd: Peremena, 2000.
4. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2005.
5. Chilton P. Analyzing Political Discourse: Theory and Practice. London; New York: Routledge, 2004.
6. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980.
8. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London; New York: Longman, 1983.
9. Musolff A. Political Metaphor Analysis: Discourse and Scenarios. London: Bloomsbury Academic, 2016.
10. Newmark P. A Textbook of Translation. New York; London: Prentice Hall, 1988.
11. Reiß K., Vermeer H. J. Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained. London; New York: Routledge, 2014.
12. Schäffner C. Metaphor and translation: Some implications of a cognitive approach // Journal of Pragmatics. 2004. Vol. 36. P. 1253–1269.
13. van den Broeck R. The limits of translatability exemplified by metaphor translation // Poetics Today. 1981. Vol. 2, No. 4. P. 73–87.1
14. van Dijk T. A. Discourse and Power. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2008.
15. Wodak R. The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual. London: Palgrave Macmillan, 2009.
16. 中英双语 | 二十大报告全文 = Bilingual | Full Text of the Report to the 20th National Congress of the Communist Party of China [Electronic resource]. Publication date: 10/27/2022. URL: https://wb.beijing.gov.cn/home/wswm/yyhj/fyyd/202210/t20221027_2846141.html (accessed: 12.01.2026).
17. Full text of Xi Jinping's speech at 2023 Spring Festival gathering [Electronic resource]. Source: Xinhua. 2023-01-21 16:12:16. URL: <https://english.news.cn/20230121/b2fa64c6d0c64cecb7b9b680646c18e5/c.html> (accessed: 12.01.2026).
18. Xi Jinping. 遵循进一步全面深化改革“六个坚持”的原则 [Electronic resource]. 来源: 《求是》 2024/15. 2024-08-01 09:00:00. URL: https://www.qstheory.cn/dukan/qs/2024-08/01/c_1130186957.htm (access date: 01/12/2026).
19. Qiu Ping. Upholding the CPC's Overall Leadership, and the Central Committee's Authority and Its Centralized, Unified Leadership [Electronic resource]. Source: en.qstheory.cn. Updated: 2024-12-19. URL: https://en.qstheory.cn/2024-12/19/c_1057049.htm (accessed: 13.02.2026).

Перевод заглавий коротких рассказов А.П. Чехова в лингвокультурном аспекте

Гирин Ирина Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет

Статья посвящена анализу перевода заглавий коротких рассказов А.П. Чехова на английский язык. Выявляются основные структурно-семантические группы заглавий и способы их перевода. Делается вывод о том, что заглавия передаются при помощи транскрипции, выбора словарного переводческого соответствия, кальки и описательного перевода. Исследуются стратегии перевода, проблемы передачи имен, культурно-маркированной лексики. Приводится сопоставительный анализ оригиналов и переводов с использованием толковых словарей, выявляются культурные различия.

Ключевые слова: стратегии перевода, культурно-маркированная лексика, фоновая информация, уменьшительно-ласкательный суффикс, культурная коннотация

Одна из ключевых функций художественного перевода — взаимное обогащение культур. Литературные тексты существуют в контексте национальной культуры, поэтому переводчику приходится решать сложную задачу: передать эстетическое содержание оригинала, авторский стиль и сохранить элементы национальной культуры, заложенные в произведении.

Заглавие представляет собой важный структурный элемент художественного текста, существенно влияющий на его восприятие. Заглавие художественного произведения в лингвистике чаще рассматривается не просто имя собственное, а как **малоформатный текст**, либо как **вторичный микротекст** — компрессированный фрагмент, производный от основного текста, который компактно выражает его суть, тему и подтекст.

В этой связи целесообразно дать следующее определение заглавия: «Заглавие — именование текста, позиционирующее его в культурном пространстве и задающее начальные, наиболее общие рамки интерпретации» [6, с. 101]. Из этого следует, что заглавие выступает микротекстом, отражающим семантику произведения, и устанавливает контакт с читателем. Отдельно от текста оно превращается в изолированное слово или предложение, теряя связь с оригиналом. Заглавие литературного произведения заранее настраивает читателя на текст, формируя особый угол зрения на сюжет. Оно порождает предположения о ходе событий, главных конфликтах или идеях, определяя трактовку всей истории.

Художественная литература, с одной стороны является частью культуры народа, а с другой стороны — ее отражением. Значительная часть названий литературных произведений содержит культурно-маркированную лексику, и названия произведений А.П.Чехова не являются исключением. Культурно-маркированная лексика — это слова, словосочетания и устойчивые выражения, несущие национально-культурный компонент значения. Они отражают уникальные черты менталитета, традиций, образа жизни и исторического опыта этноязыковой общности, выступая носителями её культурной специфики. Кроме данного термина, исследователи используют смежные термины — безэквивалентная лексика (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.Н. Комиссаров, Л.С. Бархударов, Я.И. Рецкер, Л.К. Латышев, В.С. Виноградов), реалии (Л.С. Бархударов, С.И. Влахов и С.П. Флорин, Г.Д. Томахин, В.С. Виноградов) фоновые, неполноэквивалентные или частично культурно-маркированные лексические единицы (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров).

Реалии являются ключевой частью культурно-маркированной лексики. Это слова или выражения, обозначающие предметы, понятия или явления, уникальные для конкретной культуры. Реалии материализуются в безэквивалентной лексике, отражая традиции, менталитет и историю народа, и составляют основу этой лексики. Культурно-маркированная лексика шире: включает все единицы с национально-культурным компонентом значения. Неполноэквивалентные или частично культурно-маркированные лексические единицы — это понятия, обозначения которых существуют в различных языках, но, национальный фон которых совпадает не точно.

Термин «неполноэквивалентная лексика» был введен основоположниками лингвострановедческой теории Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым. Фоновые, неполноэквивалентные или частично культурно-маркированные лексические единицы представляют собой слова, семантика которых частично совпадает, а фоновые компоненты понятийно эквивалентных единиц расходятся [1, с.12]. Такие слова, содержащие допол-

нительные знания о мире, семантические оттенки, накладывающиеся на основное значение слова, требуют наличия фоновых знаний для адекватной интерпретации.

По мнению В. С. Виноградова, фоновая информация представляет собой социокультурные знания, присущие конкретной нации, усвоенные ее членами и зафиксированные в языке этой общности. Она включает исторические события, черты государственного строя, географические особенности, а также материальную и духовную культуру. В.С. Виноградов подчеркивает, что помимо типичных реалий, обозначаемых безэквивалентной лексикой, фоновая информация воплощается в особых ассоциативных реалиях. Ассоциативные реалии не обозначаются специальной безэквивалентной лексикой, а проявляются в семантических компонентах слов, их оттенках, эмоционально-экспрессивных нюансах, внутренней форме и т. п. [2].

Ещё один подход к культурно-маркированной лексике представлен в работах В.В. Кабакчи в рамках интерлингво-культурологии. В.В. Кабакчи использует понятие *культуроним*, разграничивая языковые реалии с точки зрения языка, на котором осуществлена номинация элементов культуры, при этом выделяется два вида *культуронимов*, а именно, *полионимы* (лексика, относящаяся как к внешней, так и к внутренней культуре) и *идиокультуронимы* (лексика, которая создается внутри культуры и не имеет соответствий в других языках). Идиокультуронимы подразделяются на идионимы — исходные названия специфических элементов культуры (Москва, царь) — и ксенонимы — названия элементов «чужих» культур. [5, с. 26]. Согласно классификации В. В. Кабакчи названия произведений русских писателей относятся к именам собственным и изучаются в рамках ксенонимической ономастики.

В настоящей работе анализируются переводы заглавий коротких рассказов А.П. Чехова, написанных им в 1882–1904 годах. Эти переводы выполнены английской переводчицей Констанс Гарнетт (1861–1946), чья заслуга заключается в том, что она в наибольшей степени познакомила англоязычную аудиторию с творчеством Чехова, переведя сотни его произведений. Корпус изученного материала состоит из 201 наименования рассказов А.П. Чехова, включая оригинальное название и его перевод. Методы исследования включают сравнительный анализ, контекстуальный анализ, лингвокультурный анализ, анализ словарных статей.

Среди представленных заглавий можно выделить несколько структурно-семантических групп: 1) имена собственные в именительном падеже (имена, фамилии, отчества, клички животных). Общее количество примеров – 14; 2) имена нарицательные в именительном падеже, часто означающие род деятельности или состояние – 92 примера; 4) именные словосочетания – 90 примеров; 5) глагольные формы и глагольные словосочетания, например – 4 примера. 6) междометия – 1 пример.

Следует сделать вывод о том, что заглавия произведений носят, в основном, номинативный характер и отличаются краткостью. При переводе Констанс Гарнетт отдает предпочтение форенизирующей стратегии, используя словарные соответствия, кальки, либо транскрипцию (при передаче имен собственных). Доместикационная стратегия подразумевает максимальную адаптацию текста к нормам и ожиданиям целевой культуры, минимизируя чужеродные элементы, а форенизация, напротив, помогает сохранить оригинальные культурные и языковые особенности, приближая читателя к источнику. Эта стратегия предпочтительна в литературных переводах, где важно передать колорит оригинала.

Проанализированный материал можно представить в виде таблицы. Переводческие трансформации (перестановки, замены и добавления) связаны как с различиями в структуре языков, так и лингвокультурной спецификой.

Как упоминалось ранее, заглавия, выраженные именами собственными, передаются транскрипцией. Так, в 13 случаях из 14 имена персонажей переданы транскрипцией, кроме заглавия «Белолобый» (Whitebrow), переданного калькой.

Таблица 1

Тип заглавия	количество	примеры	Преобладающий способ перевода
Имена собственные	14	Агафья – Agafya, Иван Матвейч – Ivan Matveyitch, Ионыч – Ionitch, Ванька – Vanka, Полинкка – Polinka, Анята – Anyuta, Каштанка – Kashtanka	транскрипция
Имена нарицательные	92	Гимназист – A Classical Student, Доктор – The Doctor, Казак – The Cossack, Аптекариша – A Chemist's Wife, Трагик – A Tragic Actor, Тоска – Misery, Радость – Joy	Вариантное/однозначное словарное соответствие, описательный перевод
именные словосочетания	90	Дама с собачкой – The Lady with a Dog, Человек в футляре – The Man in a Case, Анна на шее – Anna on the Neck, Новая дача – The New Villa, Чёрный монах – The Black Monk	Калька (пословный перевод)
глагольные формы и глагольные словосочетания	4	«Спать хочется – Sleepy» «Пересолил – Overdoing it»	Трансформационный перевод
междометия	1	Тсс – Hush	словарное соответствие

Что касается передачи имен собственных, их перевод на первый взгляд не представляет трудности. Однако, это не так. В частности, трудность представляет передача уменьшительно-ласкательных суффиксов с русского языка на английский из-за структурных и культурных различий языков. В русском языке, который имеет синтетическую структуру, активно используются суффиксы (-ик, -чик, -оньк/-еньк) для выражения ласки или уменьшения, передавая эмоционально-оценочные коннотации. Английский язык, являясь аналитическим, не имеет подобных аффиксов, вместо них могут использоваться описательные конструкции с прилагательными вроде *little*, *tiny*, *sweet* или *poor*. В этом случае переводчики прибегают к описательному переводу или транскрипции/транслитерации (для имен), но эти способы не полностью передают нюансы коннотативного значения. Русские суффиксы часто несут культурно-специфический оттенок иронии, фамильярности или нежности, отсутствующие в английском, что приводит к потере аутентичности в художественных текстах. Приведем ряд примеров. Уменьшительная форма имени *Ванька* (*Vanka*) указывает на крестьянское происхождение героя, его низкое социальное положение, что едва ли понятно получателю перевода. Имена *Полинкка* (*Polinka*), *Верочка* (*Verotchka*), *Зиночка* (*Zinotchka*), *Анята* (*Anyuta*), имеют уменьшительно-ласкательные суффиксы, при этом лишены пренебрежительного оттенка, оттенок, напротив, ласкательный.

Исследователи отмечают, что русские антропонимы (имена во всех их формах и коннотациях, отчества, фамилии, прозвища с их выразительным потенциалом) представляют безэквивалентную лексику с яркой национально-культурной спецификой. Их неэквивалентность по отношению к английским аналогам на языковом и речевом уровнях обусловлена лингвокультурными факторами: различиями в речевом этикете русской и английской культур, а также языковыми особенностями [4, с.8]. Так, имя *Агафья* указывает на низкое социальное происхождение героини, во-первых, потому что употребляется без отчества, во-вторых, само имя считалось простонародным, крестьянским. Использование имени и отчества, например, Иван Матвейч – Ivan Matveyitch, означает, что герой занимает высокое социальное положение, хотя при переводе сохраняется разговорный вариант отчества (Матвейч вместо Матвеевич).

Название рассказа А.П. Чехова «Ионыч» требует знания культурно-исторического контекста для адекватного восприятия англоязычными читателями. Прямая транслитерация *Ionich* не передает семантической нагрузки, поскольку носители английского языка не знакомы с уменьшительно-прене-

брежительно-формальными формами отчества. Форма «Ионыч» — разговорный вариант отчества героя, Дмитрия Ивановича Старцева, имеет фамильярный и в данном контексте пренебрежительный оттенок. В русской номинативной традиции обращение по имени-отчеству (Дмитрий Иванович) сигнализирует уважение и социальный статус, тогда как сокращение отражает фамильярность или иронию. Чехов использует эту форму отчества для изображения моральной деградации героя. В начале рассказа Старцев предстает молодым врачом-подвижником, мечтающим посвятить себя служению людям. К нему обращаются уважительно по имени отчеству, однако, по ходу сюжета, с утратой идеалов и погружением в мещанство, герой кардинально меняется. Меняется и форма обращения, снижаясь до «Ионыча» и символизируя потерю общественного уважения. Поскольку англоязычный читатель не обладает необходимыми фоновыми знаниями, при переводе заглавия происходит потеря.

Следует отметить, что уменьшительно-ласкательные суффиксы присущи не только заглавиям, представленным именами собственными, но и именами нарицательными, например, «Шуточка» — A Joke. Суффикс -очк служит для выражения авторской оценки, усиливает иронию и создает ложное впечатление о невинности поведения героя (нелепой и жестокой шутки героя над чувствами девушки). Перевод, однако, звучит нейтрально и не выражает заложенную в заглавии коннотацию.

При переводе названий, выраженных именами нарицательными (92 названия) тоже часто происходят переводческие потери, поскольку прямые словарные соответствия часто не отражают культурные различия, заключенные в семантике лексических единиц оригинала и перевода.

В этой связи следует подробно прокомментировать перевод названия рассказа «Тоска» — 'Misery'. Цитируя определение слова «тоска» А. Вежбицкой, А.А. Зализняк и А.Д. Шмелев отмечают, что «тоска — это когда человек чего-то хочет, сам точно не знает, чего именно, знает, что это не может произойти, и из-за этого нечто чувствует» [3, с. 350]. В зависимости от контекста любой из элементов значения этого слова может становиться доминирующим: жажда чего-либо, неясность сути желаемого, его недостижимость и сопутствующее ей неприятное ощущение, которое переживает субъект [там же].

В русском языке концепт "тоска" традиционно определяется в толковых словарях как сложное, многогранное эмоциональное состояние. Так, в словаре С.И. Ожегова слово «тоска» трактуется как: «1. Душевная тревога, уныние. Наводить тоску на кого-нибудь. Тоска берёт. Тоска в глазах (во взгляде) у кого-нибудь. Тоска по родине. 2. Скука, а также (разг.) что-нибудь очень скучное, неинтересное» [8]. В словаре В.И. Даля «тоска» понимается как «стеснение духа, томление души, мучительная грусть; душевная тревога, беспокойство, боязнь, скука, горе, печаль, нойка сердца, скорбь. Тоска по родине обращается иногда в телесную болезнь» [7]. В свою очередь в английском толковом словаре дается следующее определение словарного соответствия 'misery': a condition of great unhappiness or great pain and suffering of body or mind [9, с. 849]. Таким образом, английское слово misery скорее ассоциируется с болью и страданием, а русское слово «тоска» — с душевным одиночеством, тревогой и неудовлетворенностью. В контексте рассказа, однако, выбранное вариантное соответствие представляется удачным, хотя и неполным. Мотив тоски как душевного страдания является ключевым в рассказе, главный герой которого, Иона Потапов, потерял сына, но не может найти сочувствия у окружающих, которые равнодушны к его душевной боли.

Рассмотрим несколько заглавий рассказов, названия которых представлены реалиями русской культуры. Приведем в качестве примера название рассказа Архиерей — Bishop. Русское слово «архиерей» и английское 'bishop' обозначают высших церковных иерархов, но имеют нюансы в семантике, иерархическом статусе и культурном контексте. В русском языке «ар-

хиерей» несет архаичный, возвышенный оттенок (от греч. «архос» — главный), часто с эмоциональной дистанцией в обращении (Владыка). Согласно толковому словарю С.И. Ожегова слово «архиерей» означает «общее название для высших чинов духовенства православной церкви (епископа, архиепископа, митрополита, патриарха)» [8]. 'Bishop' в англиканской, католической и других традициях понимается как высокопоставленный священник в определенном диоцезе: "a high-ranking priest in charge of all the churches and priests in a large area (a diocese)" [9, с.112]. Переводчица в данном случае прибегает к доместикационной стратегии, используя функциональный аналог, т.е. замену русской реалии на английскую.

В рассказах Чехова слово «дача» несёт богатые культурные коннотации, отражая русский быт конца XIX века. Оно ассоциируется с временным убежищем от городской рутины, но часто подчёркивает социальные контрасты, иллюзии и человеческие слабости. Эта русская культурная реалья передается разными функциональными аналогами: cottage и villa. Так, название *Новая Дача* переводится как *The New Villa*, при этом переводчица использует функциональный аналог, хотя «вилла» — это дорогой, богатый загородный дом, как правило, на морском побережье, а дача — загородный дом для отдыха городских жителей. В другом случае заглавие «Дачники» передается как "A Country Cottage", что также не отражает культурный компонент значения. Слово "cottage" определяется как "a small house, esp. an old one in the country. These are often thought of in a very romantic way as being cozy and safe, and having a thatched roof and roses round the door" [9, с.289]. Согласно определению 'cottage' — это небольшой старый домик, особенно, в сельской местности, часть идеализированной романтической картины сельской Англии: уютный и надежный, с соломенной крышей и розами вокруг двери. Таким образом, слово "cottage" — это реалья английской культуры, часть пейзажа «Старой доброй Англии», т.е. реалья русской культуры заменяется английской культурной реальей.

С точки зрения взаимодействия языка и культуры представляется интересным рассмотреть несколько рассказов, содержащих аллюзии. Заглавие рассказа «Попрыгунья» рассматривается как аллюзия на басню И.А. Крылова «Стрекоза и муравей», английское название соответствующей басни "The Ant and the Grasshopper" («Кузнечик и муравей»). Басня традиционно приписывается Эзопу, древнегреческому баснописцу, хотя её наиболее известная литературная версия принадлежит французскому поэту Жану де Лафонтену. Слово «попрыгунья» в контексте произведения, отражает легкомысленность и непостоянство героини, Ольги Ивановны, «скачущей по жизни», подобно героине басни Крылова, что в итоге приводит ее к трагическому финалу. Перевод можно считать удачным, поскольку переводчица сохраняет ключевые коннотации произведения и литературную аллюзию.

Заглавие рассказа «Розовый чулок» является аллюзией на фразеологизм «синий чулок». Фразеологизм возник в 18 веке в Англии в салоне писательницы Элизабет Монтегю, где собиравшийся женский интеллектуальный кружок (the Blue Stocking Society) для бесед о литературе, науке и философии. Термин связан с посещавшим заседания кружка ботаником Бенджамин-ом Стиллинфлитом, который носил синие чулки (blue stockings). «Розовый чулок» противопоставляется «синему чулку» — символу образованной, педантичной женщины, якобы лишённой женственности. Розовый цвет здесь олицетворяет простоту, привлекательность и наивность: главная героиня Лидочка предстаёт милой, но плохо образованной молодой дамой в розовых чулочках, чьё письмо муж критикует за ошибки. При этом, герой рассказа Иван Петрович боится умных, образованных женщин, которые ведут себя как равные мужчинам. В английской лингвокультуре данная идиома имеет следующее значение: "The idiom "blue stocking" refers to a woman with intellectual or literary interests. The term, sometimes used derisively, originally described a group of 18th-century

women in England who hosted intellectual gatherings” [10]. Розовый цвет, напротив, символизирует в английской лингвокультуре нежность, женственность, романтику и невинность. Можно сделать вывод о том, что перевод-калька в данном случае удачен, поскольку все культурные коннотации сохранены.

Анализ материала показал, что переводчица использует преимущественно форенизирующую стратегию, переводя заглавия транскрипцией (имена собственные), калькой и словарными соответствиями (преимущественно вариантными), реже применяется описательный и трансформационный перевод. Культурный компонент значения часто утрачивается. Потери при переводе связаны как с различиями в структуре языков, так и различиями в культурных коннотациях. Полученные результаты подтверждают актуальность лингвострановедческого подхода к переводческим решениям.

Литература

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 288 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М. : Изд-во Ин-та общего сред. образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Зализняк А. А. Исследования по русской и компаративной семантике / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев. – 2-е изд. – М. : Изд. Дом ЯСК, 2021. – 552 с.
4. Зубкова Л. И. Русское имя второй половины XX века в лингвокультурологическом аспекте (по произведениям Ф. Абрамова, В. Астафьева, В. Распутина и В. Шукшина) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Л. И. Зубкова ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2001. – 24 с.
5. Кабакчи В. В. Введение в интерлингвокультурологию : учеб. пособие / В. В. Кабакчи, Е. В. Белоглазова. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 252 с.
6. Подковырин Ю. В. Заглавие [Электронный ресурс] // Новый филологический вестник. – Москва, 2011. – № 2 (17). – URL: http://slovorggu.ru/2011_2/17.pdf ; <https://cyberleninka.ru/article/n/zaglavie> (дата обращения: 15.01.2025).
7. Толковый онлайн-словарь живого великорусского языка Даля В. И. [Электронный ресурс] // slovardalja.net. – URL: <https://slovardalja.net/word.php?wordid=40390> (дата обращения: 30.01.2026).
8. Толковый онлайн-словарь русского языка Ожегова С. И. [Электронный ресурс] // slovarozhegova.ru. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=32051> (дата обращения: 30.01.2026).
9. Longman Dictionary of Language and Culture. – Harlow: Addison-Wesley Longman, 1992. – 1528 p.
10. Encyclopedia Britannica [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.britannica.com/topic/Britannica-Online> (дата обращения: 30.01.2026).
11. 201 Stories by Anton Chekhov [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ibiblio.org/eldritch/ac/jr/> (дата обращения: 13.01.2026).

The Translation of the Titles of Short Stories by A.P. Chekhov's Through Linguocultural Perspective

Girina I.G.

Pacific National University

The article analyzes the translation of A.P. Chekhov's short story titles into English. It identifies the main structural and semantic groups of the titles and their translation methods. A conclusion is made that the titles are translated with the help of transcription, the choice of an equivalent, calque translation and descriptive translation. Translation strategies, problems of conveying proper names and culturally marked vocabulary are explored. A comparative analysis of the original titles and their translations using monolingual dictionaries is provided, highlighting cultural differences.

Keywords: translation strategies, culture-specific vocabulary, background information, affectionate diminutive suffix, cultural connotation

References

1. Vereshchagin, E. M., *Lingvocultural Theory of the Word*. Moscow: Russkiy Yazyk, 1980, 288 p.
2. Vinogradov, V. S., *Introduction to Translation Studies (General and Lexical Issues)*. Moscow: Publishing House of the Institute of General Secondary Education, Russian Academy of Education, 2001, 224 p.
3. Zaliznyak, A. A., *Studies in Russian and Comparative Semantics*. 2nd ed. Moscow: YASK House Publishing House, 2021, 552 p.
4. Zubkova L. I. Russian Name of the Second Half of the Twentieth Century in the Linguocultural Aspect (Based on the Works of F. Abramov, V. Astafyev, V. Rasputin, and V. Shukshin): Abstract of Cand. Sci. (Philology): 10.02.01 / L. I. Zubkova; Voronezh State University – Voronezh, 2001. – 24 p.
5. Kabakchi V. V. *Introduction to Interlinguocultural Studies: Textbook* / V. V. Kabakchi, E. V. Beloglazova. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics and Finance, 2012. – 252 p.
6. Podkovyrin Yu. V. Title [Electronic Resource] // *New Philological Bulletin*. – Moscow, 2011. – No. 2 (17). – URL: http://slovorggu.ru/2011_2/17.pdf ; <https://cyberleninka.ru/article/n/zaglavie> (date of access: 01/15/2025).
7. Explanatory online dictionary of the living Great Russian language V. I. Dahl [Electronic resource] // slovardalja.net. – URL: <https://slovardalja.net/word.php?wordid=40390> (access date: 01/30/2026).
8. Explanatory online dictionary of the Russian language Ozhegova S.I. [Electronic resource] // slovarozhegova.ru. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=32051> (access date: 01/30/2026).
9. Longman Dictionary of Language and Culture. Harlow: Addison-Wesley Longman, 1992. 1528 p.
10. Encyclopedia Britannica [Electronic resource]. URL: <https://www.britannica.com/topic/Britannica-Online> (accessed: 30.01.2026).
11. 201 Stories by Anton Chekhov [Electronic resource]. URL: <https://www.ibiblio.org/eldritch/ac/jr/> (accessed: 13.01.2026).

Когнитивная визуализация как способ представления грамматической структура в китайском языке

Гуптор Александр Сергеевич

аспирант, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, aguptor@yandex.ru

В статье рассматривается когнитивная визуализация как способ представления грамматической структура в китайском языке. Выявлено, что визуализация выполняет, с одной стороны, иллюстративную функцию с точки зрения наблюдения как пассивного способа воздействия, с другой, при правильной организации может выполнять регулятивно-управляющую функцию, при которой любое понятие несет смысловую нагрузку, а не просто является наглядностью. Определено, что любая смысловая опора, включающая правила структурирования речи с целью овладения грамматическими навыками китайского языка, становится эффективным средством когнитивной визуализации, направленной на представление грамматического явления и его структуры на основе логических взаимосвязей, ассоциативного ряда, результата применения в разных ситуациях речевого общения. В качестве примера приведены когнитивные визуальные схемы, направленные на освоение основ выражения степени в китайском языке. В форме визуальной схемы представлены основные инструменты для выражения степени, различия уменьшительных модификаторов, а также сравнительные конструкции в китайском: 比 (bǐ) и 没有 (méiyǒu). Сделан вывод о том, что основная цель обучения китайской грамматики с использованием средств когнитивной визуализации, в частности, визуальных схем, заключается в организации условий, которые позволяют формировать у обучающихся индивидуальные когнитивные структуры восприятия, обработки и интерпретации грамматического материала.

Ключевые слова: когнитивная визуализация, грамматическое явление, грамматическая структура, китайский язык, методика обучения

Проблема активизации учебной деятельности обучающихся разных уровней образования обусловлена востребованностью специалистов, владеющих иностранным языком не только для работы, но и для личного общения. Согласно НИУ ВШУ, в условиях ускоренной трансформации международных отношений знание китайского языка становится важным фактором для успешной интеграции в мировой рынок труда, научное сообщество и межкультурное общение. В современном мире Китай представляет собой одну из ведущих мировых держав с точки зрения экономики, торговли, информационных и технологических направлений, а также культуры и образования благодаря курсу на инновации и международную открытость, что, в свою очередь, приводит к необходимости привлечения большего количества специалистов разных областей, владеющих китайским языком для эффективной коммуникации на высоком уровне. Однако успешное владение китайским требует не только постоянного совершенствования как в самом языке, но и глубокого понимания культурных кодов, которые формируют мышление и поведение.

Тем не менее обучение будущих специалистов китайскому языку в России пока строится в рамках противоречий. Во-первых, объем и скорость информационных потоков в современном обществе вызывает трудности восприятия учебной информации, ее переработки и применения в процессе решения учебных задач. Во-вторых, по-прежнему доминируют словесные методы обучения иностранному языку, что в условиях постоянного увеличения информации вызывает чрезмерную нагрузку на когнитивную активность обучающихся. Кроме того, способы и средства обучения китайскому языку все еще носят скорее стихийный характер, что не позволяет сформировать четкие навыки применения изученных знаний в процессе коммуникации [3]. В-третьих, по-прежнему преобладает репродуктивный тип обучения, который не позволяет в полной мере развить как отдельные навыки, так и навыки иноязычного общения [1].

В этой связи представляется необходимым активизация учебной деятельности за счет когнитивной составляющей восприятия информации и визуально-образного мышления, что позволит интенсифицировать учебный материал в свернутой, логически организованной форме. Активизация потенциала психики обучающегося возможна за счет применения средств когнитивной визуализации, направленных на актуализацию личностной активности, развитие познавательной активности, формирование рефлексивной активности.

90% информации передается визуальным способом. Способность воспринимать образно-смысловые формы опирается на когнитивный уровень отображения знаний, именно поэтому знаки, символы, таблицы, логические модели, временные линии, шаблоны могут обеспечить процессы восприятия, осмысления, запоминания, воспроизведения знаний и активизировать учебные действия [4]. Тем не менее визуализация выполняет, с одной стороны, иллюстративную функцию с точки зрения наблюдения как пассивного способа воздействия, с другой, при правильной организации может выполнять регулятивно-управляющую функцию, при которой любое понятие несет смысловую нагрузку, а не просто является наглядностью [5]. Такое понимание визуализации следует считать когнитивной визуализацией, направленной не только на наглядное представление учебной информации, но и последующее его преобразование, переосмысление.

Исследователи изучали различные аспекты визуализации как способа представления знаний:

- психологическое влияние на мышление индивида, прежде всего, на развитие познавательных способностей (Т. Бьюзен);
- особенности педагогической организации обучения на основе когнитивно-визуального подхода, который предполагает визуальное преобразование учебного материала на основе логически выстроенных и последовательных действий (Ю. В. Балашов, В. А. Далингер, Е. Н. Ерилова, О. О. Князева, О. А. Кондратенко).

Несмотря на разные аспекты рассмотрения, суть когнитивной визуализации, по мнению авторов, смещается в сторону развития речемыслительных и познавательных процессов в отличие от наглядности. Особую применимость когнитивная визуализация получила не только в тех науках, где обучение без символов, цифр не представляется возможным, но в гуманитарных науках, в частности, методики обучения иностранному языку [7]. По мнению Т.А. Сыриной, продуктом когнитивной визуализации являются интеллект-карты, схемы, графики, таблицы, иерархии, сценарии, структурные блок-схемы, опорные конспекты, временные шкалы и др. [6]. В этой связи целесообразно рассмотреть когнитивную визуализацию в рамках изучения китайского языка.

Для русскоговорящих студентов освоение грамматики китайского языка имеет определенные сложности [2]. К ним относятся не только отличия в языковых системах русского и китайского языков, в частности, отсутствие грамматических категорий в языке обучающихся. Кроме того, присутствует чрезмерное обобщение грамматических явлений китайского языка, что не всегда позволяет обратить внимание на отдельные аспекты структуры [9]. Стоит отметить, что формирование визуального образа грамматической структуры тесно связано изменением формы, движения, пространства, поэтому применение средств когнитивной визуализации позволит не только запомнить, интерпретировать отдельные явления, но и избежать возможных грамматических ошибок.

Теоретические аспекты грамматики китайского языка и специфики ее обучения представлены в работах Ван Ли, Ван Луся, Ли Тао, Тань Аошуана, Чжан Тяньжо, R. Moloney, Ling Xu Hui и др. [9]. Среди отечественных авторов наиболее известны работы А.Р. Аликберовой, С.Ю. Глушковой, А.А. Драгунова, Ю.А. Ерофеевой, А.Ю. Косинцевой, И.В. Кочергина, В.А. Курдюмова, М.Б. Рукодельниковой, О.А. Салазановой, И.Р. Усмановой, И.С. Холкиной и др.

Ключевым принципом преподавания грамматики китайского языка остается практикоориентированность. По мнению китайских исследователей, традиционный дедуктивный подход направлен на логику изложения материала по принципу: правило–схема–пример. Однако наиболее продуктивным все же считается индуктивный подход, когда сначала предлагаются несколько примеров, далее выводится общая закономерность и приводится схема [8]. Так, любая смысловая опора, включающая правила структурирования речи с целью овладения грамматическими навыками китайского языка, становятся эффективным средством когнитивной визуализации, направленной на представление грамматического явления и его структуры на основе логических взаимосвязей, ассоциативного ряда, результата применения в разных ситуациях речевого общения.

В качестве примера можно привести когнитивную визуальную схему, направленную на освоение основ выражения степени в китайском языке (Рис.1.).

При описании преподаватель обращает внимание студентов на то, что в китайском языке нет морфологических изменений, как в русском («красивый — красивее — самый красивый»). Степень выражается через добавление служебных слов и наречий, что делает систему предсказуемой: за основу берется базовое прилагательное и добавляет модификатор. Соответственно, сравнение как грамматическое явление может быть легко объяснимо с помощью визуальной когнитивной схемы.

Далее студенты изучают основные инструменты для выражения степени (Рис.2.).

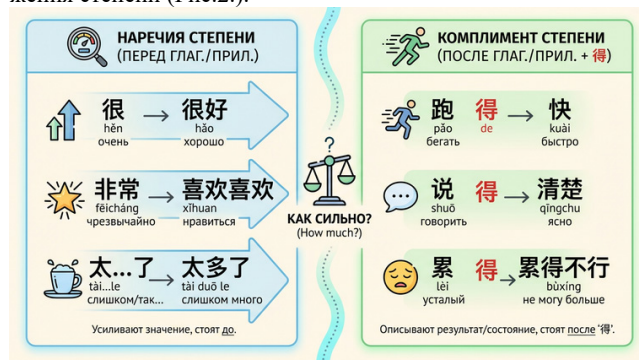


Рисунок 1 - Основы выражения сравнения

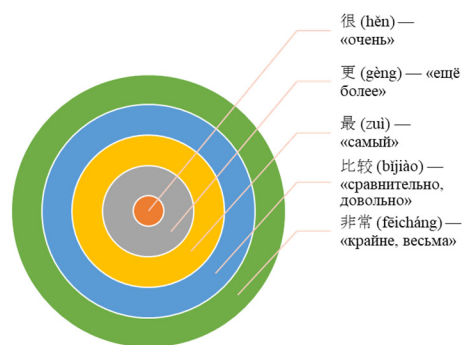


Рисунок 2 - Основные инструменты для выражения степени

Применение визуальной схемы такого формата позволяет увидеть степень по мере их усиления. При этом представление комментариев позволяет понять и запомнить ситуации их применения, например:

很 (hěn) — «очень»: без него прилагательное звучит как сравнение: 他高 (tā gāo) = «он выше», а 他很高 (tā hěn gāo) = «он высокий».

更 (gèng) — «ещё более»: используется, когда нужно подчеркнуть усиление: 她更漂亮 (tā gèng piàoliang) = «она ещё красивее».

最 (zuì) — «самый»: образует превосходную степень: 最好 (zuì hǎo) = «самый лучший».

比较 (bǐjiào) — «сравнительно, довольно», например, 很: 比较贵 (bǐjiào guì) = «довольно дорого».

非常 (fēicháng) — «крайне, весьма», например, 很: 非常重要 (fēicháng zhòngyào) = «крайне важно».

Базовая структура предложения с усилителем представлена следующим образом:

Субъект + 很 + прилагательное

Важно обратить внимание на несколько аспектов: во-первых, 很 в китайском часто не несет эмоциональной окраски, если необходимо подчеркнуть интенсивность, использовать целесообразно 非常, 特别 (tèbié) или 太 (tài); во-вторых, при использовании 太 часто добавляется частица 了 (le) в конце предложения для подчеркивания результата или изменения состояния, например, 今天太热了。 (Jīntiān tài rè le.) — Сегодня слишком жарко.

Далее следует обратить внимание на уменьшительные модификаторы, которые снижают степень, и представить немного другую визуальную схему:

Сравнение в китайском языке строится вокруг двух ключевых конструкций: утвердительной 比 и отрицательной 没有. Они работают как зеркальные инструменты: первая показывает превосходство, вторая — его отсутствие.

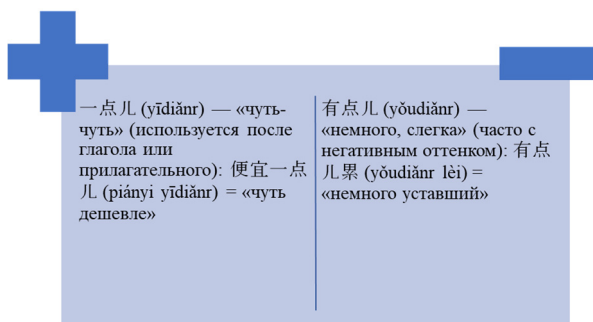


Рисунок 2 – Различия уменьшительных модификаторов

Понимание сравнительных конструкций целесообразно выстраивать посредством визуализации структура + пример + применение (Рис.3.).

Сравнительные конструкции	
✓	Утвердительное сравнение: 比 (bǐ)
Структура: A + 比 + B + прилагательное	
Пример: 他比我高 (Он выше меня)	
Применение: Показать превосходство одного над другим	
✗	Отрицательное сравнение: 没有 (méiyǒu)
Структура: A + 没有 + B + прилагательное	
Пример: 我没有他高 (Я не такой высокий, как он)	
Применение: Показать, что A не превосходит B	

Рисунок 3 - Сравнительные конструкции в китайском: 比 (bǐ) и 没有 (méiyǒu)

В дальнейшем целесообразно рассмотреть основные 4 способа построения сравнительных предложений и дать а) структуру, б) различия между утвердительным / отрицательным предложением, в) особенности структуры при наличии дополнения:

- С помощью предлога 比 bǐ
 - A 比 B + признак, по которому проводится сравнение – в утвердительных предложениях
 - A 不比 B + признак, по которому проводится сравнение – в отрицательных предложениях
- При наличии дополнения:
 - A + глагол + дополнение + глагол + 得 + 比 B + признак, по которому мы проводим сравнение
 - A + глагол + Д + 比 + B + глагол + 得 + признак, по которому проводится сравнение
- A такой же (не такой же), как B
 - A + 有 yǒu + B + признак, по которому проводится сравнение – в утвердительном предложении
 - A + 没有 méiyǒu + B + признак, по которому проводится сравнение – в отрицательном предложении
- При наличии дополнения:
 - A + глагол + дополнение + глагол + 得 + 有 + B + признак, по которому проводится сравнение
 - A + глагол + Д + 比 + B + глагол + 得 + признак, по которому проводится сравнение
- A такой же (не такой же), как B
 - A + 跟 gēn + B + 一样 yíyàng + признак, по которому проводится сравнение, в утвердительном предложении
 - A + 跟 gēn + B + 不一样 yíyàng + признак, по которому мы проводим сравнение, в отрицательном предложении
 - A + 不跟 bù gēn + B + 一样 yíyàng + признак, по которому проводится сравнение, в отрицательном предложении
- При наличии дополнения:
 - A + глагол + дополнение + глагол + 得 + 跟 gēn + B + 一样 yíyàng + признак, по которому проводится сравнение
- Наречия 更 gèng (еще, больше) и 最 zuì (самый) образуют сравнительные формы.

Стоит обратить внимание на конструкции в отрицаниях с 比 и 有. Когда мы говорим, что A не достигла уровня B. В отрицаниях с 比 мы отмечаем, что A не выше B, может быть одинакова, может быть ниже. При этом разницу можно представить в виде шкал (Рис.4.).

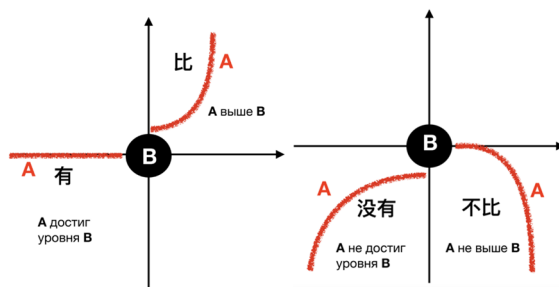


Рисунок 4 - Различия в конструкциях в отрицаниях с 比 и 有

На представленных визуальных схемах информация приведена в сжатой форме, при этом часто используются геометрические фигуры, знаки, символы, что позволяет быстрее понять большой объем информации, усвоить как основные общие аспекты грамматического явления, так и отдельные особенности структуры, формы.

Исходя из этого, основная цель обучения китайской грамматики с использованием средств когнитивной визуализации, в частности, визуальных схем, заключается в организации условий, которые позволяют формировать у обучающихся индивидуальные когнитивные структуры восприятия, обработки и интерпретации грамматического материала.

Литература

- Гуптор А.С. Визуальные схемы как средство обучения особенностям грамматических явлений китайского языка для русскоговорящей аудитории (на примере наречий времени) // Modern Humanities Success. 2020. №12. С. 100-109.
- Линна Гэ. Преподавание китайской грамматики на начальном этапе для русскоговорящих учащихся и стратегии, позволяющие избежать ошибок в преподавании китайской грамматики: дис. ... канд. лингв. Наук. Пекин: Аньхойский университет, 2017. 179 с.
- Назарова С. А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2020, Т. 2. № 2. С. 13-21.
- Погребнова А.Н. К вопросу об актуальности метода когнитивной визуализации и его применению к решению различных учебных задач в контексте высшей школы // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 4А. С. 246-262.
- Степанова А.С. Использование визуализации в методике обучения разным видам речевой деятельности на занятиях по иностранному языку // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2А. С. 147-152.
- Сырина Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. No 7 (172). С. 81–84
- Трубина З.И. Использование приемов когнитивной визуализации учебного материала при обучении иностранному языку // Нижегородский филологический вестник. 2020. Том 5, № 2. С. 73-83.
- Ульянова К.А., Чжунцзюнь Ван. Специфика обучения русскоязычных студентов китайскому языку на начальном и среднем этапах // // Востоковедные исследования на Алтае. 2016. № 10. С. 79-85.
- Шамов А. Методика обучения иностранным языкам. Теоретический курс: учебное пособие. М.: Флинта, 2020. 296 с.

Cognitive visualization as a method of representing grammatical structure in Chinese

Guptor A.S.

Immanuel Kant Baltic Federal University

This article examines cognitive visualization as a method of representing grammatical structure in Chinese. It is found that visualization serves, on the one hand, an illustrative function in terms of observation as a passive means of influence. On the other hand, when properly organized, it can also perform a regulatory and control function, whereby any concept carries semantic meaning rather than simply being a visual aid. It is determined that any semantic support, including speech structuring rules for mastering Chinese grammatical skills, becomes an effective means of cognitive visualization aimed at representing a grammatical phenomenon and its structure based on logical relationships, associative networks, and the results of application in various communication situations. As an example, cognitive visual schemes aimed at mastering the basics of expressing degree in Chinese are presented. The visual diagram presents the main tools for expressing degree, the differences between diminutive modifiers, and comparative constructions in Chinese: 比 (bǐ) and 没有 (méiyǒu). It is concluded that the primary goal of teaching Chinese grammar using cognitive visualization tools, particularly visual diagrams, is to create conditions that enable learners to develop individual cognitive structures for perceiving, processing, and interpreting grammatical material.

Keywords: cognitive visualization, grammatical phenomenon, grammatical structure, Chinese language, teaching methods

References

1. Guptor A.S. Visual diagrams as a means of teaching the features of grammatical phenomena in Chinese to a Russian-speaking audience (using adverbs of time as an example) // *Modern Humanities Success*. 2020. No. 12. pp. 100-109.
2. Linna Ge. Teaching Chinese grammar at the initial stage for Russian-speaking students and strategies for avoiding mistakes in teaching Chinese grammar: diss. ... Cand. of Linguistic Sciences. Beijing: Anhui University, 2017. 179 p.
3. Nazarova S.A. The current state of Chinese language teaching: a study and generalization of the experience of Chinese language teachers // *Modern Oriental Studies*. 2020, Vol. 2. No. 2. pp. 13-21.
4. Pogrebnova, A.N. On the Relevance of the Cognitive Visualization Method and Its Application to Solving Various Educational Problems in the Context of Higher Education // *Pedagogical Journal*. 2017. Vol. 7. No. 4A. pp. 246-262.
5. Stepanova A.S. Using Visualization in Methods of Teaching Different Types of Speech Activity in Foreign Language Classes // *Pedagogical Journal*. 2019. Vol. 9. No. 2A. pp. 147-152.
6. Syrina T.A. Cognitive Visualization: The Essence of the Concept and Its Role in Language Teaching // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2016. No. 7 (172). pp. 81-84.
7. Trubina Z.I. Using Techniques of Cognitive Visualization of Educational Material in Teaching a Foreign Language // *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*. 2020. Vol. 5, No. 2. Pp. 73-83.
8. Ulyanova K.A., Zhongjun Wang. Specifics of Teaching Chinese to Russian-Speaking Students at the Elementary and Intermediate Stages // *Oriental Studies in Altai*. 2016. No. 10. Pp. 79-85.
9. Shamov A. *Methods of Teaching Foreign Languages. Theoretical Course: Study Guide*. Moscow: Flinta, 2020. 296 p.

Стилистические средства в номинации праздников как отражение культурных кодов корейской и китайских лингвокультур

Дертынова Елена Батыр-Бековна

к.ф.н., старший преподаватель кафедры германской филологии, ФГБОУ «КалмГУ», kalmkia2000@mail.ru,

Навашева Валентина Александровна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, межкультурной коммуникации и регионоведения, ФГБОУ «КалмГУ», navash80@mail.ru,

Данилова Ирина Васильевна

магистрант, ФГБОУ «КалмГУ», 2001irina08@gmail.com,

Джалова Даяна Батровна

студент, ФГБОУ «КалмГУ», ddzhalova@inbox.ru,

Манджиева Айсана Максимовна

студент, ФГБОУ «КалмГУ» mandzievaa@yandex.ru

В данной статье проводится сравнительный лингвокультурологический анализ стилистических средств, используемых в номинации традиционных праздников в корейской и китайской языковых картинах мира. Несмотря на общность историко-культурного фундамента, сформированного в рамках китаизированного культурного ареала, механизмы наименования праздничных явлений в данных лингвокультурах демонстрируют существенные различия, отражающие глубинные мировоззренческие установки. В фокусе исследования находятся такие стилистические приемы, как метафора, эпитет, символ, сравнение, а также использование числовой и природной образности. На обширном фактическом материале автор показывает, что китайская традиция тяготеет к системным, идеологически и философски насыщенным номинациям, воплощающим макрокосмический порядок, в то время как корейская отличается большей ориентацией на конкретность, эмоциональность и укорененность в повседневном человеческом опыте. Работа вносит вклад в развитие теории лингвокультурного кодирования и понимание специфики восточноазиатских культур через анализ их «праздничного» дискурса.

Ключевые слова: лингвокультурология, стилистические средства, номинация праздников, корейская лингвокультура, китайская лингвокультура, культурный код, языковая картина мира, метафора, символика, сравнительный анализ.

Вопрос о лингвокультурной специфике номинации праздничных явлений представляет значительный интерес для современной антропологистики и лингвокультурологии, поскольку праздник выступает в качестве концентрированного культурного текста, а его название является свернутым сценарием, насыщенным ключевыми коннотациями. Наименования праздников не просто обозначают календарное событие, но и аккумулируют в себе историческую память, религиозные верования, социальные нормы и эстетические идеалы этноса, выступая таким образом одним из наиболее устойчивых элементов культурного кода [Степанов 2004]. Сравнительный анализ подобных номинаций в корейской и китайской традициях, чья многовековая взаимосвязь создала уникальную ситуацию культурной общности при языковом и национальном своеобразии, позволяет с высокой степенью четкости выявить как универсальные механизмы культурной репрезентации, так и уникальные пути концептуализации мира каждой из этих цивилизаций. Исследование стилистических средств, используемых для создания данных номинаций, открывает прямой доступ к пониманию того, как в языке отражаются фундаментальные категории пространства, времени, социальной гармонии и взаимоотношений человека с природой [Гумбольдт 1984].

Теоретическим основанием для такого исследования служат фундаментальные разработки в области связи языка, культуры и сознания. Концепция языковой картины мира, детально разработанная в трудах В. фон Гумбольдта и получившая дальнейшее развитие у Л. Вайсгербера, задает общую парадигму понимания языка как промежуточного мира между объективной реальностью и сознанием народа [Гумбольдт 1984]. В русле этой традиции работы А. Вежбицкой, предложившей методику выявления «языковых ключей» к культуре через семантические универсалии и примитивы, предоставляют конкретный инструментальный для кросс-культурного сопоставления [Вежбицкая 1996]. Концепция лингвокультурного кода, активно разрабатываемая отечественными учеными, такими как В.В. Красных, Д.Б. Гудков и В.В. Колесов, позволяет трактовать названия праздников как устойчивые знаковые комплексы, чье декодирование требует фоновых культурных знаний [Красных 2002]. Непосредственно проблематикой номинации праздников в азиатских культурах с лингвистической точки зрения занимались А.Л. Редькина, подробно анализировавшая китайскую праздничную лексику в рамках лингвокультурологического подхода [Колесов 2004], и южнокорейский исследователь Ким Хён Джун, посвятивший ряд работ анализу корейских названий праздников как отражению национального менталитета [Kim 2019]. Их изыскания показывают, что праздничный дискурс является идеальным полем для наблюдения за процессом символического означивания культурно значимых концептов [Тхагапсоев 2008].

Рассматривая стилистический арсенал, используемый в названиях праздников, необходимо выделить несколько ключевых средств, каждое из которых выполняет специфическую функцию в процессе культурного кодирования. Наиболее релевантными в данном контексте являются метафора, эпитет, символ, сравнение и различные формы образности, основанной на числовой, календарной или природной символической. В китайской традиции наблюдается системное и последовательное применение структурной и концептуальной метафоры, где праздник концептуализируется как неотъемлемая, гармонично вписанная часть вселенского и социального миропорядка.

Классическим примером служит название главного праздника года — Чуньцзе (春节). Здесь иероглиф «чунь» (весна) выполняет не просто денотативную функцию указания на сезон, но и выступает в роли мощной культурной метафоры, олицетворяющей цикл обновления, начало нового витка времени, торжество жизни над косностью, надежду и стратегическое планирование (как в поговорке «весь год зависит от весны»). Сама конструкция, переводящаяся как «Праздник Весны», метафорически противопоставлена не только предшествующей зиме, но и всему старому, отжившему, внося идею обязательного обновления. Не менее показательно название Цинминцзе (清明节). Сочетание «цин мин», означающее «чистый и светлый», представляет собой сложную многоуровневую метафору. На поверхностном уровне оно описывает характерную ясную погоду этого периода. На глубинном — отсылает к идее духовной и ритуальной чистоты, просветления памяти о предках, ясности помыслов живых [Редькина 2015]. Этот праздник метафорически осмысливается как время «очищения» от скверны и установления светлой связи между поколениями. Еще один яркий случай — Юаньсяоцзе (元宵节), где «юаньсяо» означает «первая ночь». Метафора здесь связывает круглую форму традиционных рисовых шариков «юаньсяо» (или «таньюань») с идеей полноты, завершенности, семейного круга и гармонии вселенной. Иероглиф «юань» (круглый, полный, изначальный) является ключевым в китайской философской мысли и здесь метафорически проецируется на социальный идеал единства.

В корейской традиции метафоричность носит несколько иной характер — более образно-поэтический, чувственный и зачастую бытовое. Например, название праздника урожая и поминовения предков Чхусок (추석), дословно переводящееся как «осенний вечер», представляет собой законченную лирическую метафору. Она вызывает не абстрактную философскую идею, а конкретный, эмоционально окрашенный образ: спокойный, прохладный, освещенный полной луной вечер, наполненный чувством благодарности, завершенности трудового года и теплом семейного круга [Lee 2012]. Метафоричность здесь обращена не столько к разуму, сколько к чувству. Другой пример — название первого большого полнолуния в году, Таборы (다보름), означающее «Большое полнолуние». Это не просто указание на астрономический факт, а метафора, подчеркивающая значимость, сакральность и особую энергетику этой ночи по сравнению с другими. Также показательна древняя, ныне редко используемая, номинация праздника Тано — Меси (메싸옴 день), «День борьбы волов». Она основана на метафорическом переносе названия народной игры, символизирующей состязание сельскохозяйственных общин и плодородие земли, на сам праздник. Метафора здесь предельно конкретна и укоренена в аграрной практике.

Что касается эпитетов и оценочной лексики, то и здесь прослеживается отчетливая разница в семантической нагрузке. В китайских названиях эпитеты часто несут в себе высокую философскую или идеологическую окраску. Эпитет «цин» (чистый) в Цинминцзе, как уже отмечалось, напрямую связан с конфуцианскими и даосскими идеалами внутренней и внешней чистоты. В названии Чжунцюцзе (中秋节), где «чжунцю» означает «середина осени», эпитет «срединный» отсылает к фундаментальной конфуцианской категории «чжун» (середина, равновесие, гармония), обозначая не просто календарную точку, но и идеальное состояние баланса между силами инь и ян [Wang, Mingming 2018]. В корейской номинации эпитеты, как правило, более конкретны, предметны и связаны с материальной или природной стороной жизни. Ярчайший пример — Хансик (한식), «холодная пища». Эпитет «хан» (холодный) лишен какой-либо абстрактной философской нагрузки; он прямо и без прикрас описывает главный ритуальный запрет этого дня — не разводить огонь для приготовления еды [Kim 2019]. Эпитет «большой» в слове «Таборы» также предельно конкретен и осязаем. Даже в названии Кучхонджоль (구천절), «Праздник осеннего неба», эпитет «осенний» описывает не

концепт, а визуальный и чувственный образ высокого, чистого осеннего неба, под которым проходят праздничные гуляния.

Принципиально важным элементом для обеих культур является активное использование символики чисел, уходящей корнями в древнюю китайскую космологию и нумерологию «И цзина». Однако и здесь способы ее интеграции в название различаются. Число «5», символизирующее пять элементов мироздания, в китайском Дуаньцзе (端午节) структурирует название по строгому календарно-нумерологическому принципу («праздник пика/начала пятого месяца»).

Корейский язык сохранил параллельную номинацию Тано (단오), являющуюся фонетической адаптацией того же китайского термина. Однако более показательно существование исконного корейского названия — Суринал (수릿날). В этой номинации прямая числовая символика уступает место иной, возможно, связанной с древними корейскими верованиями (есть версии, что «сури» происходит от «суда» — возвышенность, священное место, или означает «божественный») [Lee 2019]. Это демонстрирует слоистость культурного кода: поверх китаизированного нумерологического слоя лежит более древний, автохтонный пласт сакральной географии. Число «3» (символ неба, земли и человека) присутствует в устаревшем корейском названии Самджиналь (삼짇날, «День третьего дня третьего месяца»), где оно повторено дважды для усиления, но в современном языке его вытеснило либо китаизированное Самжиннал, либо описательное Хванён-нори (игры в день цветения). В китайском же названии этого же праздника — Саньюэцзе (三月节, «Праздник третьего месяца») — число остается сухим календарным маркером, что указывает на более формализованный подход [Редькина 2015].

Интересно рассмотреть и менее частотное, но значимое средство — сравнение. Прямые сравнения в самих названиях праздников встречаются редко, однако логика сравнения лежит в основе многих метафорических переносов. Например, в китайской культуре праздник Цинмин метафорически сравнивает состояние мира и души с ясной весенней погодой. В корейской традиции праздник Таборы (Большое полнолуние) implicitly содержит сравнение этой луны с другими, менее значимыми полнолуниями года. Более явно сравнение работает в обрядовой поэзии и песнях, сопровождающих праздники, где, например, собравшаяся семья сравнивается с полной луной, а разрозненная — с ущербной, что отражает общую для обеих культур ценность семейного единства, но выражает ее через разные стилистические каналы.

Таким образом, стилистические средства в названиях праздников в китайской и корейской лингвокультурах, при внешней схожести инструментария, реализуют разные культурные программы. Китайская традиция, с ее многовековой письменной культурой, государственностью и философскими системами, тяготеет к системности, абстрактности, идеологической и философской насыщенности образов. Названия здесь функционируют как емкие формулы-концепты, включающие в себе целостное учение о мироустройстве, социальной иерархии и этических нормах [Степанов 2004].

Корейская традиция, сохранив восприятие этой макрокосмической модели, демонстрирует «усиленную ориентацию на конкретность, эмоциональную образность, тактильность и повседневный человеческий контекст». Стилистические средства работают здесь на создание не столько отвлеченной концептуальной схемы, сколько чувственной, почти осязаемой картины праздника, в центре которой находится человек с его непосредственными переживаниями, трудами и семейными узами [Kim 2019]. Это фундаментальное различие можно интерпретировать как проявление более общего культурного тренда: если китайская номинация отражает и утверждает макрокосмический, порядкообразующий и иерархический принцип, то корейская — акцентирует микрокосмический, укорененный в локальном опыте, природном цикле и эмоциональ-

ной общности принцип. Исследование данных лингвокультурных механизмов позволяет выйти за рамки чистой лингвистики и приблизиться к пониманию того, как через, казалось бы, формальные наименования календарных дат проявляются глубинные, исторически сложившиеся способы осмысления бытия двумя великими цивилизациями Дальнего Востока.

Литература

1. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.
3. Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004.
4. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002.
5. Редькина А.Л. Китайские праздники: лингвокультурологический аспект // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. – 2015. – № 3. – С. 78-89.
6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический проект, 2004.
7. Тхагапсоев Х.Г. Праздник как культурный текст // Вопросы культурологии. – 2008. – № 12. – С. 4-8.
8. Kim, Hyun-Jun. Лингвокультурологическое исследование названий корейских праздников // Журнал Корейского культурного общества. – 2019. – Т. 65. – С. 145-167.
9. Lee, Sang-Oak. Языковая реализация корейских сезонных обычаев. – Seoul: Thachaksa, 2012.
10. Wang, Mingming. Конструирование и распространение культурных символов праздников. – Beijing: Peking University Press, 2018.

Stylistic devices in the nomination of holidays as a reflection of the cultural codes of Korean and Chinese linguocultures

Navasheva V.A., Danilova I.V., Dzhailova D.B. Mandzhieva A.M.

KalmSU

This article provides a comparative linguocultural analysis of stylistic devices used in the nomination of traditional holidays within the Korean and Chinese linguistic worldviews. Despite the common historical and cultural foundation formed within the Sinocentric cultural sphere, the mechanisms for naming festive phenomena in these linguocultures demonstrate significant differences that reflect deep-seated worldview principles. The study focuses on such stylistic devices as metaphor, epithet, symbol, comparison, and the use of numerical and natural imagery. Based on extensive factual material, the author shows that the Chinese tradition gravitates towards systematic, ideologically and philosophically saturated nominations embodying a macrocosmic order, while the Korean one is characterized by a greater focus on concreteness, emotionality, and rootedness in everyday human experience. The work contributes to the development of the theory of linguocultural coding and to understanding the specifics of East Asian cultures through the analysis of their "festive" discourse.

Keywords: linguoculturology, stylistic devices, nomination of holidays, Korean linguoculture, Chinese linguoculture, cultural code, linguistic worldview, metaphor, symbolism, comparative analysis.

References

1. Vezhbitskaya A. Language. Culture. Cognition. – Moscow: Russkii slovari, 1996.
2. Humboldt W. von. Selected Works on Linguistics. – Moscow: Progress, 1984.
3. Kolesov V. V. Language and Mentality. – St. Petersburg: Petersburg Oriental Studies, 2004.
4. Krasnykh V. V. Ethnopsycholinguistics and Linguocultural Studies. – Moscow: Gnosis, 2002.
5. Redkina A. L. Chinese Holidays: Linguocultural Aspect // Bulletin of Moscow University. Series 13: Oriental Studies. – 2015. – No. 3. – P. 78-89.
6. Stepanov Yu. S. Constants: Dictionary of Russian Culture. – M.: Akademicheskii proekt, 2004.
7. Tkhapsoev H.G. Holiday as a Cultural Text // Voprosy Kulturologii [Problems of Cultural Studies]. – 2008. – No. 12. – Pp. 4-8.
8. Kim, Hyun-Jun. Linguocultural Study of the Names of Korean Holidays // Journal of the Korean Cultural Society. – 2019. – Vol. 65. – Pp. 145-167.
9. Lee, Sang-Oak. Linguistic Realization of Korean Seasonal Customs. – Seoul: Thachaksa, 2012.
10. Wang, Mingming. Construction and Dissemination of Cultural Symbols of Holidays. – Beijing: Peking University Press, 2018.

Сравнительные характеристики концепта «Терпение» в китайских и корейских паремиях

Дорджиева Деля Васильевна

к.ф.н., доцент кафедры германской филологии, ФГБОУ «КалмГУ», kalmkia2000@mail.ru,

Таварданов Наран Александрович

студент, ФГБОУ «КалмГУ», narant1208@gmail.com,

Хонгорова Даяна Айсовна

студент, ФГБОУ «КалмГУ», dayashka06@gmail.com

Джамбулатова Зезаг Хароновна

студент, ФГБОУ «КалмГУ», od94245@mail.ru

Данилова Ирина Васильевна

студент, ФГБОУ «КалмГУ», 2001irina08@gmail.com

В статье проводится сравнительный лингвокультурологический анализ концепта «терпение» в китайской и корейской паремиологических традициях. Анализ демонстрирует, что китайские пословицы акцентируют стратегический, рациональный и надличностный аспект терпения (*tènpàì*), связывая его с долгосрочными замыслами и космическим порядком, в то время как корейские паремии фокусируются на эмоционально-физиологическом переживании терпения (*inac / chamda*) как техники повседневного выживания, управления межличностными отношениями и ответа на коллективную травму («хан»). Исследование раскрывает, как паремии кодируют глубинные культурные коды и исторически обусловленные модели поведения, выступая важнейшим источником для понимания национального менталитета.

Ключевые слова: терпение, паремиология, лингвокультурология, китайский язык, корейский язык, концепт, конфуцианство, буддизм, хан, сравнительный анализ.

Анализ культурных концептов через призму устойчивых языковых формул представляет значительный интерес для современной этнолингвистики и кросс-культурной психологии. Паремиологический фонд любого народа служит не только хранилищем практической мудрости, но и своеобразным ключом к расшифровке глубинных ментальных структур, определяющих восприятие времени, эмоций и социальных взаимодействий. Концепт «терпение» (кит. 忍耐 *rěnnài*, кор. 인내 *inac*) занимает в этом ряду особое место, являясь краеугольным камнем этических систем обществ, сформированных под влиянием конфуцианства и буддизма. Сравнительное изучение его репрезентации в китайской и корейской традициях, при всей их исторической взаимосвязанности, позволяет выявить не только общие ценностные константы, но и принципиальные различия, укорененные в уникальном историческом опыте и социальной организации каждого из народов. Данное исследование направлено на систематическое сопоставление паремиологических репрезентаций концепта «терпение» с целью выявления специфики его аксиологического наполнения, образно-метафорического ряда и прагматической направленности в двух лингвокультурах.

Истоки высокой аксиологической оценки терпения в Китае и Корее восходят к синтезу традиционных мировоззренческих систем, составивших единый культурный фундамент Восточной Азии. Конфуцианская этика, составлявшая основу социального порядка, рассматривала самообладание и умение «преодолевать себя» как фундаментальные добродетели «благородного мужа» (цзюньцзы). Терпение в этой парадигме было не столько личным качеством, сколько социообразующим механизмом, обеспечивающим стабильность через подчинение личных аффектов требованиям долга (и), ритуала (ли) и сыновней почтительности (сяо) (Васильев, 2001). Буддийская традиция, глубоко укоренившаяся в обеих культурах, привнесла идею терпения (*кшанти*) как парамиты – совершенства, необходимого для преодоления страдания. Она трактовала терпение как устойчивость к внешним раздражителям и внутренним страстям, как отказ от гнева и отвращения, ведущий к прозрению нереальности индивидуального «я» и иллюзорности нанесенных обид (Ермаков, 1994). Даосизм, особенно в его народной интерпретации, также способствовал формированию идеи «недеяния» (*у вэй*) и следования естественному течению вещей, что требовало от человека огромного внутреннего спокойствия и выдержки.

Эта общая философско-религиозная основа обусловила ряд универсальных мотивов, репрезентированных в паремиях двух народов. Прежде всего, терпение последовательно концептуализируется как активный, стратегический и плодотворный акт, а не пассивная покорность судьбе. Китайское изречение «Терпение может превратить камень в золото» (忍耐能化金石为钢) и корейская мудрость «Терпение — половина жизни, поспешность — половина смерти» (인내는 반 삶이요, 성급함은 반 죽음이다) с разных сторон утверждают его трансформирующую силу, жизнеутверждающую и спасительную природу. В обоих случаях нетерпение оценивается резко отрицательно, как прямой путь к провалу и страданию.

Кроме того, паремии единодушно связывают терпение с достижением долгосрочного успеха, откладывая сиюминутное удовлетворение ради будущей значительной выгоды. И китайский принцип «Побеждает тот, кто умеет ждать» (会等待的人是赢家), и корейское «Дело, сделанное в спешке, — дело, которое надо переделывать» (급한 일은 다시 하는 일) подчеркивают, что истинные достижения требуют временного ресурса

и выдержки. Наконец, подчеркивается социальная функция терпения как гаранта групповой сплоченности и семейного благополучия. Идея «гармонии» (кит. 和 *hé*, кор. 화합 *hwahap*), являющаяся высшей социальной ценностью, напрямую связывается с практикой взаимного терпения (Тань Аошуан, 2012). Например, китайская пословица гласит: «В семье, где царит гармония, всё процветает» (家和万事兴), подразумевая, что эта гармония достижима только через взаимные уступки. Следовательно, на макроуровне ценностных ориентаций китайская и корейская традиции демонстрируют значительное концептуальное единство.

Однако за этим нормативным единством скрываются глубинные различия в аксиологических акцентах, эмоциональных коннотациях и прагматике. Китайские пословицы, репрезентирующие концепт *gěnpàì*, выдержаны в духе стратегического прагматизма, рационального расчета и глобального целеполагания. Терпение здесь лишено эмоционального содержания; это холодный, взвешенный акт отказа от сиюминутного удовлетворения в пользу отдаленной, масштабной цели. Классическая и наиболее репрезентативная формула «[Если] в малом не проявить терпения, [то] разрушишь великий замысел» (小不忍则乱大谋) является квинтэссенцией этого подхода (Сюй Цзунцай, 2004). Она восходит к конфуцианским текстам и отражает не бытовую, а государственную и стратегическую мудрость. Терпение встраивается в логику большой игры – политической, карьерной или жизненной стратегии, где на кону стоит «великий замысел» (大谋).

Образы, сопровождающие эту идею, часто связаны с кропотливым трудом, преодолением расстояния и времени, метафорами роста и созидания. Например: «Тысячиeli journey начинается с первого шага» (千里之行始于足下), «Холодная скала сидит три года, и она может стать теплой» (冷石坐三年也会暖), «По капле вода точит камень» (滴水穿石). Эти метафоры подчеркивают процессуальный, кумулятивный характер терпения, его способность изменять материальную реальность через неустанное, направленное усилие. Даже связь с высшими силами, как в изречении «Человек, который терпит, [получит] помощь Неба» (人得忍, 天助之), носит характер рационального, почти контрактного обмена: акт терпения является условием для получения помощи свыше.

В китайских паремиях терпение часто предстает как добродетель сильного и мудрого, а не слабого и угнетенного. Например: «Настоящий мужчина может сгибаться и выпрямляться» (大丈夫能屈能伸), где «сгибаться» означает проявить терпение и скромность в неблагоприятных обстоятельствах, чтобы позже «выпрямиться». Эта парадигма отражает имперский, цивилизационный масштаб китайского мышления, сформированного длительными династическими циклами, развитой бюрократией и идеологией «Небесного мандата». Индивидуальное действие здесь обретает смысл в контексте исторических процессов и согласования с космическим порядком (Дао, Небом). Терпение становится метафорой самого исторического времени: плавного, циклического, неумолимого, но подчиненного внутренней логике.

В корейских паремиях концепт *inac* обретает принципиально иное звучание, смещаясь в сторону эмоциональной выносливости, ситуативного выживания и управления аффектами в тесном социальном кругу. Акцент делается не на отдаленном триумфе, а на непосредственном, часто мучительном переживании акта сдерживания здесь и сейчас. Исконный корейский глагол «참다» (*chamda*), доминирующий в паремнологическом контексте, передает ощущение физического подавления, удержания, «проглатывания». Его спектр значений широк: «сдерживать (слезы, гнев)», «терпеть (боль)», «мириться с (несправедливостью)», «выносить (присутствие кого-либо)».

Гиперболические и телесные образы, используемые в пословицах, акцентируют экзистенциальную трудность этого процесса. «Терпи, даже желудок переварит железо» (참으면

쇠뿔도 삼킨다) говорит о необходимости «переварить» несправедливость, буквально встроить ее в себя. «Терпеть — это все равно что умирать» (참는 것이 죽는 것 같다) доводит переживание до предела, отождествляя сдерживание с угасанием жизни (Choi, Kim, 2007). Терпение здесь выступает не как стратегический расчет, а как техника эмоционального и физиологического выживания в условиях хронического стресса, порожденного невероятной плотностью и иерархичностью социальных связей (вертикаль «высшие-низшие», «старшие-младшие»).

Этот акцент на непосредственном переживании проявляется в структурных особенностях пословиц. Они часто принимают форму конкретных, ситуативных инструкций, моделирующих поведение в момент аффекта. Например: «[Если] рассердился – отсчитай до десяти, [если] сильно рассердился – отсчитай до ста» (화나면 십까지 세고, 크게 화나면 백까지 세라), «Гнев съедает разум, терпение выращивает удачу» (화는 이성을 먹고, 인내는 복을 기른다). Терпение описывается не как служение абстрактному замыслу, а как конкретный алгоритм самоконтроля.

Ключом к пониманию этой специфики является уникальный культурный комплекс «хан» (한). Это понятие, сложное для перевода, объединяет в себе чувства глубокой, сдержанной обиды, печали, тоски и нереализованного желания, накопленные как на индивидуальном, так и на коллективном уровне в результате исторических травм: иноземных вторжений, внутренних расколов, социальной несправедливости (Yoon, 2015). «Хан» — это не просто эмоция, а осадочная порода национальной памяти. Корейское терпение во многом является практическим, поведенческим ответом на «хан». Это умение «проглатывать» обиду, не давая ей разрушить социальную ткань, но и не отпуская ее окончательно, а сохраняя внутри как потенциальную энергию. Отсюда двойственность многих пословиц. С одной стороны, они проповедуют смирение: «Терпи и терпи – и в доме будет мир» (참고 또 참으면 집안이 평안하다). С другой — признают, что терпение может копить силы для будущего ответа: «Тому, кто терпит, [достанется] и благословение, и [возможность] отомстить врагу» (참는 자에게 복이 있고, 원수를 갚는다). Таким образом, если китайское терпение можно охарактеризовать как «трансцендентно-стратегическое», то корейское предстает как «имманентно-терапевтическое» и потенциально «динамическое».

Выявленные смысловые парадигмы напрямую проецируются на различие в социальных онтологиях, репрезентируемых паремиями. Контекст, в котором разворачивается практика терпения, определяет его конечную цель и ценностное обоснование.

В китайском дискурсе терпение преимущественно ориентировано на «вертикаль». Его конечными референтами являются надличностные сущности: Небо (тянь) как источник морального порядка, государство, род, исторический Замысел. Социальные взаимодействия – будь то в семье или при дворе – воспринимаются как арена для демонстрации добродетели и безупречного исполнения долга (и) перед этими высшими инстанциями. Конфликт или обида – это прежде всего нарушение ритуала, угроза порядку, а не личная травма. Например, пословица «Спор между братьями внутри стен дома, но отражает атаку внешних обид» (兄弟鬩于墙·外御其侮) показывает, что внутренние раздоры должны быть мгновенно отставлены перед лицом внешней угрозы роду или государству. Терпение здесь является формой дисциплины, поддерживающей целостность системы.

В корейских паремиях фокус неумолимо сужен до «горизонтальной» предельно плотной, эмоционально заряженной сети межличностных отношений. Объектом терпения выступают не абстракции, а совершенно конкретные «другие»: свекровь («Терпи свекровь десять лет, тогда твой сын вытерпит свою жену десять лет»), сосед («Лучше хороший сосед, чем далекий

родственников», что подразумевает необходимость терпеть соседа ради мира), начальство, просто «люди» (сарам), чьи глаза, слова, оценки и потенциальные сплетни образуют непосредственную и тотальную среду социального существования.

Этот постоянный внешний взгляд и давление порождают острое чувство «нэн» (눈) – буквально «глаз», но в расширительном смысле – общественного мнения, осуждения, потери лица. В этом контексте терпение обретает инструментальный характер. Это тактика маневра в поле социальных сил. С одной стороны, это инвестиция в социальный капитал и признание: «Терпи, и люди увидят это» (참으면 보인다). С другой – это способ накопления морального права и сил для будущего, будь то благословение или отмщение. Это «терпение-ожидание», диалогичное по своей сути, всегда обращенное к другому и заряженное скрытым потенциалом будущей разрядки, что кардинально отличает его от китайской модели окончательного подчинения порядку.

Культурная специфика находит отражение и в языковом оформлении концепта. Китайское терминологическое ядро образует бинном 忍耐 (*rěnnài*), аналитически распадающийся на два смысловых компонента, что характерно для классического китайского мышления: 忍 (*rěn*) – «сдерживать [внутренний порыв, гнев]», «выносить [обиду]» и 耐 (*nài*) – «выдерживать [внешнее давление, трудности]», «быть прочным, выносливым». Эта дуальность отражает идеал уравновешенности и комплексности: полный контроль как над внутренней эмоцией, так и над реакцией на внешний вызов. В паремиях это находит выражение в устойчивых, почти канонических сочетаниях: «переносить унижения, чтобы исполнить важную задачу» (忍辱负重).

В корейском языке существует смысловая и стилистическая дистанция между заимствованным из китайского лексическим понятием 인내 (*inae*) и

исконным глаголом 참다 (*chamda*). *Inae* несет оттенок книжности, абстрактной добродетели, философской категории. *Chamda* – это глагол живой, повседневной речи, телесный и многогранный. Именно он формирует эмоциональный фон паремий. Его уникальная особенность – способность к репликации для усиления значения: «참고 또 참으면» («терпи и [еще раз] терпи»). Этот повтор создает эффект мучительного, циклического, накапливающегося усилия, отсутствующий в более отстраненных и завершенных китайских аналогах.

Грамматически паттерны также различаются. Китайские пословицы о терпении часто строятся как законченные, афористичные утверждения общего, вневременного характера, часто с использованием параллелизмов и антитез: «Мягкое побеждает твердое, слабое побеждает сильное» (柔能克刚, 弱能胜强), где терпение ассоциируется с мягкостью и слабостью, одерживающими стратегическую победу. Корейские же паремии тяготеют к условным, причинно-следственным или императивным конструкциям, словно давая совет на конкретный случай: «[Если] не хочешь, чтобы тебя сторонились люди, умей сдерживать язык» (사람들에게 싫은 소리 듣기 싫으면 입을 참아라). Это грамматика конкретного наставления, а не декларации универсального закона (Lee, 1997).

Выявленные лингвокультурологические расхождения не являются случайными; они укоренены в кардинально различающемся историческом опыте и вытекающих из него «культурных травмах».

Китайская цивилизация, на протяжении тысячелетий осознававшая себя как «Срединное государство» (Чжунго), центр миропорядка (Поднебесная) и источник высшей культуры, выработала мировоззрение, ориентированное на патерналистский контроль, долгосрочное планирование и уверенность в прочности и цикличности мироздания (De Mente, 2012). Имперская бюрократия, масштабы страны, идеология «Небесного мандата» способствовали формированию дискурса, в котором индивидуальное подчинено всеобщему, эмоция – ритуалу, а

сиюминутное – исторической перспективе. Терпение в таком мире – добродетель правителя, мудреца и стратега, созерцающего развертывание великих процессов.

Напротив, корейская история – это история постоянного балансирования на грани, вынужденного лавирования и борьбы за выживание в тени могущественных соседей (Китай, монголы, Япония). Это породило так называемый «менталитет осажденной крепости»: гипертрофированное внимание к внутренней сплоченности и иерархии как залого выживания, острую чувствительность к внешней угрозе и ущемлению суверенитета, а также глубоко травматическую коллективную память, кристаллизовавшуюся в «хане». В этих условиях терпение из абстрактной конфуцианской добродетели превратилось в коллективную психологическую технологию выживания малой, но гордой нации. Это терпение «изнутри наружу», техника консервации энергии и достоинства в тесном, закрытом социуме, находящемся под постоянным внутренним и внешним давлением.

Проведенный сопоставительный анализ позволяет утверждать, что концепт «терпение», при всей его внешней схожести и общем ценностном статусе в китайской и корейской паремиологических системах, репрезентирует два различных культурно-ментальных комплекса. Общность, базирующаяся на конфуцианско-буддийском фундаменте, проявляется на уровне декларируемой ценности самообладания, долгосрочной ориентации и социальной ответственности.

Однако на уровне конкретной паремиологической семантики, прагматики, образности и грамматики наблюдается глубокое расхождение. Китайские паремии конструируют образ терпения как «стратегического, рационального и космологически обоснованного акта». Оно ориентировано на вертикаль абстрактного Порядка (Небо, Замысел, Долг), минимизирует эмоциональную составляющую, выражено в афористичных, декларативных формах и отражает имперскую уверенность в прочности мироздания.

Корейские паремии актуализируют терпение как «эмоционально-физиологическую, ситуативную технику выживания и социального маневра». Оно развернуто по горизонтали конкретных, заряженных «ханом» межличностных отношений, насыщено переживанием боли и внутреннего напряжения, выражено в императивных, повторяющихся, сценарных конструкциях и отражает исторический опыт уязвимости, сплоченности и отложенного ответа.

Таким образом, паремии выступают не просто как собрание «мудрых изречений», а как мощные лингвокультурные матрицы, нативно кодирующие базовые способы мировосприятия, эмоционального реагирования и социального поведения. Их сравнительное изучение выходит далеко за рамки филологии, открывая путь к аутентичному пониманию того, как коллективный исторический опыт кристаллизуется в языковых формулах, продолжающих незримо управлять мышлением и поведением современных носителей этих богатых и древних культур.

Литература

1. Васильев Л. С. Культы, религии, традиции в Китае. – 2-е изд. – М.: Восточная литература, 2001. – 488 с.
2. Ермаков М. Е. Мир китайского буддизма. – СПб.: Андреев и сыновья, 1994. – 240 с.
3. Тань Аошун. Китайская картина мира: язык, культура, ментальность. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – 272 с.
4. Сюй Цзунцай. Словарь народных изречений (俗语词典). – Пекин: Шану иньшугуань, 2004. – 1056 с. (Xu Zongcai. Suyu cidian. – Beijing: Shangwu yinshuguan, 2004. – 1056 p.)
5. Choi Sang-Chin, Kim Kyong-Dong. Korean Cultural Psychology: A Historical Analysis // Журнал корейской психологической ассоциации: культура и социальные проблемы. – 2007. – Т. 13, № 1. – С. 89-112. (Choi Sang-Chin, Kim Kyong-Dong. Korean Cultural Psychology: A Historical Analysis //

Hanguk simnihakhoeji: munhwa mit sahoe munje. – 2007. – Vol. 13, No. 1. – Pp. 89–112.)

6. De Mente B. L. The Korean Mind: Understanding Contemporary Korean Culture. – Tokyo: Tuttle Publishing, 2012. – 384 p.

7. Yoon Tae-Rim. Культурная психология хан (한의 문화심리학). – Сеул: Пак Ёнса, 2015. – 312 с. (Yoon Tae-Rim. Hanui munhwa simnihak. – Seoul: Bak Yeongsa, 2015. – 312 p.)

8. Lee P. H. Sources of Korean Tradition. Vol. 1: From Early Times Through the Sixteenth Century. – New York: Columbia University Press, 1997. – 472 p.

Comparative characteristics of the concept "patience" in chinese and korean paremias

Dordzhieva D.V., Tavardanov N.A., Khongorova D.A., Dzhambulatova Z.Kh., Danilova I.V.

KalmSU

The article presents a comparative linguocultural analysis of the concept of "patience" in Chinese and Korean paremiological traditions. The aim of the study is to identify the universal and specific features of this concept, determined by the historical experience and cultural dominants of the two peoples. The analysis demonstrates that Chinese proverbs emphasize the strategic, rational, and impersonal aspect of patience (*rěnnài*), linking it to long-term designs and cosmic order, while Korean proverbs focus on the emotional and physiological experience of patience (*inae / chamda*) as a technique of daily survival, management of interpersonal relations, and response to collective trauma ("han"). The study reveals how proverbs encode deep cultural codes and historically determined behavioral patterns, acting as a crucial source for understanding the national mentality.

Keywords: patience, paremiology, linguoculturology, Chinese language, Korean language, concept, Confucianism, Buddhism, han, comparative analysis.

References

1. Vasiliev, L. S. Cults, Religions, and Traditions in China. 2nd ed. Moscow: Vostochnaya Literatura, 2001, 488 p.
2. Ermakov, M. E. The World of Chinese Buddhism. St. Petersburg: Andreev i Sons, 1994, 240 p.
3. Tan Aoshuang. The Chinese Picture of the World: Language, Culture, and Mentality. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2012, 272 p.
4. Xu Zongcai. A Dictionary of Folk Sayings (俗语词典). Beijing: Shanwu Yinshuguan, 2004, 1056 p. (Xu Zongcai. Suyu cidian. – Beijing: Shangwu yinshuguan, 2004. – 1056 p.)
5. Choi Sang-Chin, Kim Kyong-Dong. Korean Cultural Psychology: A Historical Analysis // Journal of the Korean Psychological Association: Culture and Social Issues. – 2007. – Vol. 13, No. 1. – Pp. 89–112. (Choi Sang-Chin, Kim Kyong-Dong. Korean Cultural Psychology: A Historical Analysis // Hanguk simnihakhoeji: munhwa mit sahoe munje. – 2007. – Vol. 13, No. 1. – Pp. 89–112.)
6. De Mente B. L. The Korean Mind: Understanding Contemporary Korean Culture. – Tokyo: Tuttle Publishing, 2012. – 384 p.
7. Yoon Tae-Rim. Cultural psychology han (한국의 문화심리학). – Seoul: Pak Yonsa, 2015. – 312 p. (Yoon Tae-Rim. Hanui munhwa simnihak. – Seoul: Bak Yeongsa, 2015. – 312 p.)
8. Lee P. H. Sources of Korean Tradition. Vol. 1: From Early Times Through the Sixteenth Century. – New York: Columbia University Press, 1997. – 472 p.

Поэтика Гарольда Пинтера в контексте эстетики театра абсурда и парасоциальности

Куковская Анна Владимировна

старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области информационных наук Института информационных наук Московского государственного лингвистического университета, a.v.kukovskaia@linguanet.ru

Цель исследования — установить специфику коммуникации и парасоциальных связей в цифровую эпоху через сопоставление с поэтикой драматургии Гарольда Пинтера в контексте эстетики театра абсурда. **Научная новизна** работы состоит в том, что впервые драматургия Гарольда Пинтера системно интерпретируется через призму современной концепции парасоциальности: на этом основании «пинтереска» обосновывается как прототип механизмов цифровой коммуникации. Впервые категории эстетики театра абсурда, репрезентированные в пинтеровской поэтике (пауза, недосказанность, контроль невербального пространства), используются как инструменты описания и объяснения функционирования парасоциальных отношений. **В результате научного исследования** выявляется, что поэтика драматургии Пинтера предвосхищает принципы медиатизации, поскольку в цифровой среде обнаруживаются те же механизмы отчуждения и недосказанности, что и в театре абсурда. Выделив ключевые элементы поэтики Пинтера — многослойность молчания, подтекст, неопределенность и манипулятивность языка, автор проводит параллель между зрителем драмы абсурда и пользователем соцсетей. Доказывается, что в обоих случаях субъект выступает «со-творцом», который в условиях экзистенциального одиночества интерпретирует паузы и самостоятельно конструирует личность медийного образа.

Ключевые слова: абсурдизм; театр абсурда; парасоциальность медиатизации; коммуникационный сбой; Гарольд Пинтер; интерпретация текста; со-творчество; пинтеровская пауза; тишина; пинтереска.

Введение.

Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией коммуникации, вызвавшей лингвистический интерес к механизмам «иллюзии близости» и соавторства в медиaprостранстве. Рост платформ с алгоритмической персонализацией усиливает парасоциальные связи, создавая иллюзию диалога без реального взаимодействия, что остро требует переосмысления. Социология (в частности, теория парасоциальности Д. Хортон и Р. Вола [Horton, 1956]) и психология (например, исследования цифрового нарциссизма [Твендж, 2020], [Мизина, 2021]) уже описали феномены односторонней эмоциональной вовлеченности, но не исследовали их лингвистические корни. Драматургия Гарольда Пинтера, традиционно анализируемая в контексте театра абсурда ([Эсслин, 2010; Esslin, 1968]), содержит прототипы парасоциальных отношений через эстетику паузы и недосказанности, не исследованные в ракурсе цифрового контекста. Решение проблемы удовлетворит потребность лингвистической науки в концептуализации новых форм взаимодействия и предложит обществу инструменты критического осмысления коммуникативного отчуждения в цифровую эпоху.

Поскольку цель исследования состоит в том, чтобы через призму эстетики театра абсурда и поэтики Г. Пинтера концептуализировать специфику коммуникации и парасоциальных отношений в современных цифровых реалиях, то для достижения вышеуказанной цели исследования следует решить ряд **задач**:

- выявить ключевые черты поэтики Г. Пинтера (в частности, элементы «пинтерески» как системы знаков паузы, молчания и невербального пространства) и рассмотреть драматургию Пинтера через призму концепции парасоциальности и медиатизации;
- проследить в общих чертах генезис и поэтику абсурдистской драмы Г. Пинтера;
- описать прототипы (в том числе, вербальные и невербальные) парасоциальных отношений в драматургии Пинтера;
- проследить, как механизмы поэтики Пинтера, являясь инструментами конструирования образа в условиях информационного отчуждения и провоцируя активную интерпретацию со стороны адресата, отражаются в современной цифровой коммуникации в разрезе парасоциальности;
- раскрыть структуру парасоциального взаимодействия через сопоставление зрительских стратегий в театре абсурда и пользовательских практик в цифровых медиа.

Материалом для исследования послужили послужили тексты пьес Гарольда Пинтера, а также скрипты современных медиапродуктов, демонстрирующих парасоциальные речевые стратегии.

Теоретическую базу исследования составили, во-первых, фундаментальные труды по эстетике театра абсурда М. Эсслина, концептуализовавшего данное направление [Эсслин, 2010], и П. Пави, систематизировавшего основные понятия в словаре театральных терминов [Пави, 2003]. Для анализа поэтики Г. Пинтера использованы работы К. В. Аржанцевой о динамике пинтеровского диалога [Аржанцева 2020], классические исследования М. Эсслина [Эсслин, 2010; Esslin, 1968], а также биографические и критические изыскания М. Бэтти [Batty, 2001] и М. Гассоу [Gussow, 1994]. Во-вторых, в основу работы легли положения теории медиатизации: концепция трансформации социальной среды С. Ливингстон [Livingstone, 2014], исследования Н. Колдри и А. Хеппа о медиаконструировании реальности [Couldry 2013; Hepp 2016,

2019], а также институциональный подход С. Хьярварда [Hjarvard 2013] и теория «метапроцесса» Ф. Кротца [Krotz, 2014]. Российский контекст медиатизации представлен работами Е. Г. Ним [Ним, 2017]. Кроме того, учитывались классические работы Д. Хортон и Р. Ричарда Вола, впервые описавших механизм парасоциального взаимодействия [Horton, Wohl, 1956], и современные исследования, обобщающие опыт цифровых коммуникаций [The Oxford Handbook of Entertainment Theory..., 2022].

Методологическую основу исследования составили комплекс методов, позволяющих системно исследовать языковое поведение героев в драматургии Гарольда Пинтера и провести сопоставление с современными парасоциальными взаимодействиями в цифровом пространстве. В качестве основного метода был применён лингвопоэтический анализ, направленный на изучение поэтики драматического языка, включая сложность текстового молчания, структуру пауз и подтекстовых смысловых полей, формирующих уникальный стиль Г. Пинтера. Параллельно проводился концептуальный анализ ключевых категорий пинтеровской эстетики («отчуждение», «манипуляция», «недосказанность»), что позволило выявить их структурное сходство с принципами парасоциальной коммуникации. Сравнительно-исторический метод реализован в сопоставлении эстетики театра абсурда с современными механизмами медиатизации через платформы и социальные сети. Для интерпретации смыслообразующих процессов использовался герменевтический подход, акцентирующий роль творчества аудитории в процессе интерпретации смысла. Взаимодействие лингвистического анализа с теорией парасоциальной коммуникации обеспечило междисциплинарное видение исследуемого феномена, рассматриваемого как единое явление.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения предложенного метода лингвосомиотической деструктуризации для анализа современных медийных текстов, в том числе семиотически осложнённых, в междисциплинарных исследованиях по лингвистике и театроведению. Полученные выводы могут быть использованы в курсах по лингвистике, парасоциальным исследованиям, театроведению, цифровой риторике и коммуникации, культурологии.

Полученные результаты исследования уточняют понимание цифровой коммуникации как **абсурдистского спектакля**, где кризис смысла обусловлен не случайными сбоями, а структурными особенностями медиатизированной среды. Эта среда конструирует новые формы коммуникации — через паузы, молчание и недосказанность, — требующие эстетико-драматургического, герменевтического и лингвистического, а не только социологического осмысления. Пинтеровская «пауза» и «недосказанность» оказываются не стилистическими приемами, а универсальными механизмами власти в асимметричном диалоге — от сцены театра абсурда до интерфейса социальных платформ.

1. Эстетика Г. Пинтера в зеркале медиатизации

Гарольд Пинтер (1930–2008), лауреат Нобелевской премии по литературе 2005 года, занимает особое место в эволюции театра абсурда. Его драматургия знаменует переход от «чистого» абсурда Беккета и Ионеско к «загадочной» драме, где коммуникационные сбои принимают бытовую, повседневную форму. Пинтеровские герои ведут диалоги-притворства, полные двусмысленностей, пауз и недосказанностей — классические элементы абсурда, но в реалистических декорациях.

В театроведческой среде отсутствует консенсус относительно Г. Пинтера, однако, согласно анализу Патриса Пави в его фундаментальном труде «Словарь театра», этот драматург относится к представителям театра абсурда. Это согласуется мнением Мартин Эсслина, который также включал Пинтера в представителей театра абсурда [Эсслин, 2010; Esslin, 1968]. Очевидно, что глубокий и продуктивный анализ драматургии

Г. Пинтера невозможен без учета идей и эстетики этого направления. Драматург начал литературную деятельность в период активного развития авангардных течений, подготовивших почву для «театра абсурда», и неизбежно вступил с ними в творческий диалог. Его пьесы демонстрируют комплекс признаков, позволяющих рассматривать их в рамках абсурдистской парадигмы, при сохранении ярко выраженной индивидуальной поэтики. Так, Г. Пинтера часто относят к театру абсурда из-за схожих поэтических приёмов — фрагментарных диалогов, пауз, недосказанности и нарушения коммуникации. В то же время Пинтер работает в рамках иных традиций и художественных задач: он трансформирует абсурдистские стратегии, вводит политическую и психологическую тематику, тем самым выходя за жёсткие границы жанра. Иными словами, Гарольд Пинтер не только интегрирует основополагающие принципы театра абсурда, но и трансформирует их в собственную драматургическую технику, что формирует двойственный характер его творчества: его пьесы соотносятся с абсурдистской традицией и одновременно деконструируют и превосходят её канонические установки. Тем не менее, системное понимание идей, задач и художественных механизмов «театра абсурда» способствует интерпретации текстов Г. Пинтера.

В контексте современной социокультурной и цифровой реальности парасоциальность, определяемая как односторонние эмоциональные связи индивидов с медийными персонами или вымышленными образами (звездами сериалов, инфлюенсерами с социальных сетей и т. п.) [Horton, Wohl, 1956], обнаруживает глубокую и очевидную связь с эстетикой театра абсурда. Эта связь проявляется в фундаментальном разрыве между иллюзией взаимопонимания и жестокой асимметрией взаимодействия: пользователь вкладывает в «отношения» с миром глубокие эмоции — радость от постов, тревогу за личную жизнь, ощущение «дружбы» через социальные сети, — но получает лишь автоматизированный отклик алгоритма или случайный лайк. Подобно героям Беккета и Ионеско, застрявшим в циклических диалогах без выхода, современный потребитель медиа ведет бесконечный монолог с экраном, где каждое обновление ленты обещает контакт, но лишь углубляет экзистенциальное одиночество — абсурд, воплощенный в цифровом формате.

Пинтеровская драма предвосхищает парасоциальность, обнажая абсурдность коммуникации в мире иллюзорного постоянного контакта, где физическая или цифровая близость соседствует с фундаментальным отчуждением. В пьесах вроде «Сторожа» или «Предатели» персонажи делят замкнутое пространство, ведут непрерывные разговоры, но эти взаимодействия лишены подлинности: каждое слово — маска, каждый жест — подозрение, а истинные чувства остаются в паузах. Эта динамика точно воспроизводится в цифровой среде социальных сетей, где миллионы пользователей «общаются» в общем пространстве ленты, видят друг друга в комментариях, но остаются изолированными — как в классическом театре абсурда, где гиперсвязанность усиливает одиночество.

Характерные приемы Пинтера — паузы, полные напряжения и недосказанностей, игры ролей с их постоянной сменой идентичностей, манипуляции присутствием и отсутствием — обретают новую жизнь в парасоциальной реальности. Лайк заменяет слово, пост в соцсети выступает в роли эфемерного диалога, алгоритмическое молчание воспроизводит пинтеровскую паузу, где ожидание ответа становится пыткой. Современный пользователь, подобно герою Пинтера, существует в вечном ожидании реакции — репоста, просмотра, личного общения, — которая, как и обещанный поворот сюжета в абсурдистской пьесе, никогда не наступит. Таким образом, парасоциальность становится не просто цифровым феноменом, а прямым продолжением пинтеровского видения: вечный спектакль односторонней близости, где иллюзия общения маскирует экзистенциальную пустоту.

2. Гарольд Пинтер как предвестник парасоциальной реальности и парасоциальность как современный «театр абсурда»

2.1. Гарольд Пинтер: генезис и поэтика абсурдистской драмы

П. Пави включает Г. Пинтера в число видных британских драматургов [Пави, 2003], внесших вклад в театр абсурда, хотя его поздние работы эволюционировали в сторону более политизированной драмы, сохраняя абсурдистские элементы в структуре и языке. Пави подчеркивает, что ранние пьесы Пинтера, такие как «Сторож» (The Caretaker, 1960) и «День рождения» (The Birthday Party, 1958), воплощают ключевые черты этого направления: подтекст угрозы, распад рациональной коммуникации, абсурдные диалоги и ощущение скрытого насилия в повседневности, что перекликается с философскими идеями абсурда у Беккета и Ионеско [Пави, 2003]. По словам Мартина Эсслина, Гарольд Пинтер — один из самых значимых английских театральных авторов второй половины XX века [Эсслин, 2010]. Сам Пинтер определял собственную задачу как фиксацию «узнаваемой реальности абсурда» — поведенческих и речевых практик персонажей, воспроизводящих нестабильность коммуникации и неопределенность мотивов.

«В своих пьесах я не стремлюсь к какому-то абстрактному абсурду. Я пытаюсь передать ту повседневную реальность, которая сама по себе абсурдна — то, что мы делаем, как мы это делаем и что мы при этом говорим», — говорит сам Гарольд Пинтер о своем творчестве. [Пинтер, Г. цит. по: Эсслин, 2010, с. 284]. После написания одноактной драмы «Комната», Пинтер представил на суд публики свои пьесы «Лифт» (The Dumbwaiter, 1957), «День рождения» (The Birthday Party, 1958), «Легкая боль» (A Slight Ache, 1959), и «Карлики» (The Dwarfs, 1960). Пьеса «Сторож» (The Caretaker, 1960) ознаменовала собой первый настоящий успех Пинтера. За ней последовали многочисленные пьесы, в том числе «Коллекция» (The Collection, 1961), «Возвращение домой» (The Homecoming, 1965), «Пейзаж» (Landscape, 1967), «Старые времена» (Old Times, 1970), «Предательство» (Betrayal, 1978), «Почти что Аляска» (A Kind of Alaska, 1982), «Горный язык» (Mountain Language, 1988), «Лунный свет» (Moonlight, 1991), «Прах к праху» (Ashes to Ashes, 1996), «Празднование» (Celebration, 1999) и «Воспоминание о прошлом» (Remembrance of Things Past, 2000). После этого он создавал короткие скетчи и политические тексты (например, «Press Conference» в 2002 году), но они не классифицируются как полноценные пьесы. Пинтер скончался в 2008 году, и в последние годы его творчества акцент сместился на другие формы, включая нобелевскую лекцию 2005 года. При этом поздний этап характеризуется более прямой социально-политической проблематикой и в целом воспринимался критикой более неоднозначно, чем ранние работы.

Внешне драматургия Пинтера часто сохраняет признаки реалистического театра: персонажи принадлежат к низшему и среднему слоям, действие локализовано в бытовых интерьерах, речь приближена к разговорной. Однако ключевая художественная новизна связана с нарушением привычной причинно-следственной логики и с «непрозрачностью» психологической мотивации. Речь персонажей сведена к формальным элементам, слово является не средством общения, а препятствием к нему. Диалог становится зоной конфликта и осечки: слово в пьесах Пинтера выступает не столько средством взаимопонимания, сколько механизмом контроля, защиты или вытеснения смысла. В результате создается многозначная структура, допускающая конкурирующие интерпретации — от бытового чтения до экзистенциального и символического. В пьесах присутствует и парадокс, и гротескное преобразование реальности.

Парадоксальность и гротеск у Пинтера проявляются через сценарии, в которых нормальные ситуации постепенно разрушаются внутренним напряжением. Например, в «Легкой

боли» (1959) внимание интеллектуала среднего возраста привлекает ежедневное появление в его саду продавца спичек, он заинтригован и приглашает его зайти в дом. Однако все его расспросы наталкиваются на упорное молчание продавца, и тогда хозяин, поначалу снисходительно отнесшийся к гостю, терпит выдержку и начинает заниматься саморазоблачением. В результате жена гонит его из дома, предпочитая жить с молчаливым продавцом спичек. В «Любовниках» (1963) супружеский «афюльтер» оказывается лишь ролевой игрой, а в «Предательстве» временная организация сюжета разворачивается ретроспективно: повествование движется от завершения отношений к их началу. На сцене предстаёт любовный треугольник, построенный на взаимном обмане, где при открытии занавеса и брак, и роман завершены, а далее действие идет в обратную сторону и заканчивается зарождением любовной интриги, приведшей к измене. В «Коллекции» (1961) конфликт вокруг предполагаемой измены разворачивается как соревнование версий, где «истина» подменяется все время меняющимся нарративом, а сюжет строится вокруг подозрений в неверности: Стелла утверждает, что изменила мужу с Биллом во время командировки в Лидс. Муж начинает расследование, что приводит к психологическому противостоянию с предполагаемым любовником. Пьеса становится коллекцией нереальных версий происходящего, в ней присутствуют недосказанности, языковые двусмысленности, манипуляции и борьба за иллюзорное первенство. Истина о случившемся остается нераскрытой, подчеркивая тему ревности, отчуждения и неопределенности в отношениях.

Смысловой центр пинтеровской драмы составляет исследование дисфункциональности традиционных моделей дружбы, любви и семьи, а также процессов, при которых язык перестает выполнять коммуникативную функцию. Характерной иллюстрацией служит «Лунный свет» (1993), где разобщенность проявляется даже внутри родственных отношений: реплики персонажей не образуют общего смыслового поля и воспроизводят эффект «испорченного телефона». Подобная стратегия напрямую связана с сопротивлением пинтеровских пьес рационалистическому анализу: попытка «объяснить», «о чем» произведение, наталкивается на намеренную неопределенность авторской конструкции. В этой связи Пинтер предстает скорее наблюдателем механизмов поведения; его драматургия создает «портреты» взаимодействий, не сводимые к однозначной идее. Симптоматична реплика Рут из «Возвращения домой» (1965): значимым оказывается сам факт говорения и телесности речи, а не декларируемое «сообщение».

Неопределенность как художественный принцип пьес Пинтера обусловила и ранние реакции критиков. «День рождения» (1958) был встречен резко отрицательно и описывался как «коллаж непоследовательностей»; вместе с тем уже тогда часть критики (в частности, Гарольд Хобсон) зафиксировала новаторский потенциал автора. Успех «Сторожа» (1960) обозначил институционализацию Пинтера в театральной культуре, но не снял претензий к «чрезмерной загадочности». Проблематичным оставалось и жанровое определение: пинтеровская пьеса часто не воспроизводит традиционный сюжетный цикл (экспозиция — развитие — развязка), а строится вокруг борьбы за пространство, статус и право на интерпретацию происходящего. Открытые финалы систематически поддерживают незавершенность конфликта и отказываются от моральной «развязки».

Эволюцию творчества Пинтера условно можно описать как переход от «комедий угрозы» к структурам памяти и семейной изоляции. В пьесах конца 1960-х годов («Пейзаж», «Ночь») конфликт смещается с межличностной интриги на оппозицию настоящего и прошлого, а сценическое действие организуется как сосуществование несовпадающих речевых потоков. В «Пейзаже» супруги оказываются физически рядом, но эмоционально радикально разобщены: их монологи лишь пунктирно перекликаются, образуя трагическую метафору разрыва. Раз-

мышления о тени, произнесенные Бет, становятся моделью работы памяти: воспоминания функционируют как «отпечатки» и искажения, которые не гарантируют достоверности.

В этой логике возникает и характерная для Пинтера тема «поиска правды» как производства версий, а не обнаружения фактов. В «Коллекции» (1961) «истина» об измене не устанавливается; формируется социально удобная, согласованная интерпретация, необходимая для сохранения внешней стабильности отношений. Принципиально важно, что речь здесь выступает не доказательством, а инструментом нормализации и давления. Пинтер отстаивал право героя оставаться «неразгаданным», не предоставляя зрителю его последовательной биографии или отчета о прошлом. С точки зрения драматурга, именно дефицит информации и фрагментарность самосознания персонажа превращаются в ценный художественный ресурс, создающий глубину и напряжение на сцене.

В последующих произведениях Пинтер развивает тему непримиримых внутренних противоположностей и разнонаправленных импульсов человека: тяги к устойчивости при одновременной потребности в изменении, сочетания притяжения и отталкивания, стремления к близости — и неспособности её достичь. Эти модели формируют драматическое напряжение и в пьесах 1970–1990-х годов («Ничья земля», «Почти что Аляска», «Лунный свет» и др.), где конфликт не столько приводит к развязке, сколько вновь и вновь проявляется как базовое условие человеческого бытия.

Начиная с 1980-х годов в драматургии Пинтера заметно усиливается социально-политическая составляющая. Если в ранних пьесах политический контекст оставался имплицитным или подчиненным психологическим и экзистенциальным конфликтам, то в поздний период автор прямо обращается к вопросам власти, насилия и манипуляции языком. Эта эволюция не означала отказа от ключевых принципов его поэтики — неопределенности, многозначности, работы с подтекстом, — но придала им новое направление. Пинтера интересует, как язык используется для маскировки насилия, создания идеологических конструкций и поддержания господства одних групп над другими. В его пьесах этого периода власть предстает как система, производящая не только физическое, но и символическое насилие, лишаящая человека голоса и права на собственную историю. Характерной чертой политических пьес Пинтера остается намеренная универсализация конфликта. Действие, как правило, не привязано к конкретной стране или историческому моменту. Эффект достигается за счет сочетания узнаваемых бытовых деталей (имен, речевых оборотов, предметов обихода) с абстрактной, почти мифологической структурой конфликта. В этих произведениях резко меняется эмоциональная тональность. Если в ранних «комедиях угрозы» напряжение часто разряжалось гротескным юмором, то поздние пьесы лишены комического облегчения. Они вызывают у зрителя чувство гнева и беспомощности, которое не находит простого адресата. Жертвы в этих пьесах лишены даже иллюзии сопротивления; их страдание становится основным содержанием действия.

Важным аспектом остается работа с языком как инструментом манипуляции. Речь персонажей строится на использовании речевых клише, они используют эвфемизмы, перефразируют классические тексты (например, Шекспира) или спортивные метафоры, чтобы облагородить свои действия. Их речь — это риторика оправдания, которая одновременно скрывает и демонстрирует насилие. В противоположность этому, речь жертв часто фрагментирована, прервана паузами или сводится к молчанию — что становится метафорой лишения субъектности.

Таким образом, поздний Пинтер не отказывается от исследования фундаментальных человеческих дилемм, но помещает их в более явный социальный контекст. Его политические пьесы продолжают традицию театра абсурда как формы познания и критики, заостря внимание на этической ответственности

зрителя. Конфликт между частным и публичным, стремлением к безопасности и потребностью в свободе, языком как средством обмана и языком как средством сопротивления — все эти темы получают в его творчестве новое, социально заостренное звучание, сохраняя при этом характерную для автора драматургическую сложность и многозначность.

2.2. Пинтеровское безмолвие: разрыв в коммуникации, рождающий смысл

Одним из устойчивых приемов является «пинтеровская пауза», выступающая ритмической и смысловой единицей. Пауза маркирует не отсутствие действия, а действие иного порядка: смену власти в диалоге, аффективный срыв, невозможность продолжения речи. Как подчеркивал сам Пинтер, такие разрывы не декоративны и не требуют искусственной интерпретации; они задают темп сцены и служат проводником подтекста. На примере «Сторожа» видно, что тишина может одновременно разряжать угрозу комическим эффектом и подготавливать переход к следующему драматическому узлу.

В своих лекциях и беседах с М. Гассоу Г. Пинтер последовательно разграничивал понятия «паузы» и «тишины», указывая на то, что принципиальная разница между ними кроется в интенсивности психологического процесса и качественном состоянии диалога [Gussow, 1994]. Под «паузой» (англ. pause) Пинтер подразумевает своего рода заминку в коммуникации, которая не является прекращением разговора, а становится его продолжением другими средствами. В этом состоянии персонажи «переваривают» сказанное или обдумывают новую стратегию поведения. Психологически пауза обусловлена процессами, происходящими, по выражению автора, «в умах и душах» героев. С точки зрения динамики пауза всегда локальна и происходит внутри одного разговора или темы пока персонажи сохраняют контакт друг с другом, а диалог продолжается сразу после паузы. Лингвистически такую паузу можно сравнить со знаком препинания или коротким вдохом в середине предложения: это ритмическая единица, после которой диалог неизменно возобновляется в том же русле.

Напротив, «тишина» (англ. silence) в пинтеровской партитуре — это более глубокое, фатальное и длительное состояние (*silence* длится дольше, чем *pause*), знаменующее собой тупик или коммуникативный кризис. Тишина у Пинтера наступает как момент окончательного прекращения диалога, когда прежняя линия поведения становится невозможной, а разговор не может продолжаться далее. Психологическая природа пинтеровской тишины связана с полным душевным истощением персонажей или с событием такой силы (эмоциональный удар, осознание), после которого любые слова теряют смысл. Если пауза — это стратегическое молчание, при котором герой выбирает, что сказать дальше, то тишина — это молчание вынужденное, когда персонаж физически и психологически неспособен продолжать общение. В динамике пьесы тишина обычно завершает одну смысловую главу и служит мостиком к совершенно новому витку действия, требуя от героев времени на то, чтобы «оправиться». Она часто означает поражение одного персонажа и победу другого. В этом контексте слова в поэтике Пинтера часто служат лишь дымовой завесой, в то время как истинное действие и так называемый «пинтеровский подтекст» разворачиваются именно в моменты безмолвия.

По мнению Пинтера, наличие пауз и тишины — это вопрос здравого смысла, их наличие не формально и не призвано ничего подчеркнуть, они просто часть происходящего, не случайного, но неотъемлемая часть структуры. Пинтер писал: «they'll [the audience] see that the pauses are absolutely essential» («они [читатели и зрители] поймут, что паузы [...] просто необходимы») [Gussow, 1994, p.89]. В то же время Пинтер пытался развеять ту чрезмерную серьезность, которую критики стали придавать его паузам, этой отличительной особенности своих пьес. Он пояснял: «The pause is a pause because of what has just happened in the minds and guts of the characters. And because of what will happen... A silence means that something has happened which makes it impossible for the characters to speak for a while —

until they recover from what has happened before the silence» («Пауза становится паузой из-за того, что только что произошло в умах или в душах персонажей. И из-за того, что должно произойти... А наступившая тишина означает, что произошло нечто, из-за чего персонажи не в состоянии некоторое время продолжать разговор — пока они не оправятся от того, что произошло до наступления тишины») [Gussow, 1994, p.89-90]. Это важное объяснение пинтеровской поэтики, где вербальное и невербальное (пауза, тишина) находятся в динамическом напряжении, отражая внутреннюю драму персонажей. Причем **пауза** — это стратегическое молчание (герой выбирает, что сказать дальше, или боится сказать лишнее), а **тишина** — это вынужденное молчание (герой физически и/или психологически не может говорить), это вакуум между отрезками вербальной коммуникации, пустота, отражающая экзистенциальный кризис и внутреннюю трансформацию персонажей. Рассмотрим, например, паузы и тишину, следовавшие за появлением Астона во втором акте пьесы «Сторож». Сцена иллюстрирует уникальную стилистику Пинтера — его «комедию угроз», моменты безмолвия и намеренно обрывочный, бытовой абсурдистский диалог («Надо просмолить... Щели...»), который создает мощное ощущение безысходности и коммуникативного провала между персонажами:

«Тишина.

Капля падает в ведро. Все задирают головы.

Тишина.

МИК. Все так же капает.

АСТОН. Да

Пауза.

Это дыра в крыше.

МИК. В крыше, да?

АСТОН. Да

Пауза.

Надо просмолить.

МИК. Собираешься просмолить?

АСТОН. Да

МИК. Что?

АСТОН. Щели

Пауза.

МИК. Значит, собираешься просмолить щели в крыше.

АСТОН. Да

Пауза» [Пинтер, 2006].

Атмосфера угрозы, сформировалась ранее между Дэвисом и Миком (Мик напал на Дэвиса и запугал его градом вопросов и обвинений), заглушается тишиной, напряжение снимается комическим эффектом, сходит на нет через паузы. Но эти короткие паузы в бессмысленном диалоге двух братьев не только помогают читателю лучше понять характер отношений между Миком и Астоном, они невербально символизируют переход к новому витку драматического действия. Это наглядно показывает, как Пинтер работает с драматургической формой: он выстраивает особый ритм пьесы от завязки до кульминации и придаёт ей своеобразную музыкальность. Если точно воплотить эту музыкальную структуру на сцене, она производит на зрителей огромное впечатление.

Обилие ремарок «Пауза» и «Тишина» помогает сохранить ритмику сцены, а в сочетании с абсурдистской бессмысленностью бытовых вербальных повторов и обрывочностью фраз помогает невербально, при помощи механизмов подтекста передать глубокую разобщенность героев и их неспособность к полноценному вербальному взаимодействию.

Пинтер неизменно настаивал на том, чтобы актёры и режиссеры уделяли пристальное внимание его многоточиям и паузам, поскольку игнорирование этих элементов лишало бы его пьесы силы и превращало их в претенциозные тексты. Важно отметить, что хотя паузы и тишина являются мощнейшими инструментами драматургии Пинтера, их значимость не ограничивается сценой — они сохраняют свою выразительность и в прозе. Сам Пинтер подчеркивал роль пауз в своих

прозаических произведениях, указывая, что они служат символами либо согласия, либо сопротивления. Яркий пример — рассказ «Проблема» (The Problem, 1976), где главный герой испытывает мучительное беспокойство из-за неисправного телефона. Устройство, предназначенное для облегчения коммуникации, напротив, делает её невозможной, и эта невозможность постепенно обретает характер угрозы. Угроза рождается именно из-за того, что место диалога занимает тишина — пустота, которую нечем заполнить.

Описанные примеры поэтики пьес Пинтера перекликаются с феноменом парасоциальности, если рассматривать её как **одностороннюю, иллюзорную близость между зрителем и персонажем**. В парасоциальных отношениях зритель «дотраивает» личность персонажа, опираясь на ограниченные, тщательно отобранные вербальные и невербальные сигналы. У Пинтера слова тоже являются своеобразным сигналом, но при этом они часто поверхностны, бытовы, несут размытый смысл. В то время как истинная драма, настоящие мотивы и эмоциональное преобразование происходят **вне слов** — во время пауз и тишины.

В театроведении и литературной критике, особенно англоязычных, для обозначения «языка Пинтера» и его драматургического метода устоялось специальное понятие, «в котором обыгрывается фамилия самого драматурга и художественное своеобразие его пьес» — «пинтереска» (англ. *Pinteresque*). Термин «пинтереска» (англ. *Pinteresque*) в отношении языка произведений Г. Пинтера возник в британской театральной критике середина 1960-х годов и к 1970-м годам стал устойчивым англоязычным термином. Термин был введен М. Эсслином в его фундаментальной работе «The Theatre of the Absurd» [Эсслин, 2010; Esslin, 1968]. Эсслин впервые систематически описал характерные черты драматургии Г. Пинтера — «паузы Пинтера», «пинтереский диалог», атмосферу угрозы и коммуникативную неопределенность — как органичную часть эстетики театра абсурда. Именно Эсслин сделал термин устойчиво употребляемым в театроведческой практике, хотя отдельные элементы стиля Пинтера отмечались критиками еще в 1950-х годах (первое зафиксированное употребление — в рецензии Гарольда Хобсона на пьесу «Сторож», 1960). Формирование произошло через рецензии и академические статьи. Сегодня «пинтереска» — устойчивый термин, обозначающий характерный стиль, атмосферу и набор приёмов, присущих драматургии Гарольда Пинтера [Аржанцева 2020].

2.3. Абсурд односторонней близости: парасоциальный мир сквозь призму Пинтера и парасоциальные отношения как манифестация абсурда

Парасоциальные отношения — односторонняя иллюзия близости между аудиторией и медиафигурой — воспроизводят принцип пинтеровской недосказанности в современном медиaprостранстве: реципиенты как пьес Пинтера, так и цифрового контента активно декодируют намерения через стратегическое молчание и подтекст. У Пинтера парасоциальность работает на двух уровнях:

1. **Между персонажами:** Персонажи сами находятся в парасоциальных отношениях — говорят, но не слышат, создают иллюзию диалога, в то время как реальное взаимодействие (борьба за власть, манипуляция, поражение/победа) происходит в молчании. Тишина становится моментом, когда иллюзия вербального контакта рушится, обнажая настоящие, часто враждебные, отношения.

2. **Между зрителем и персонажем:** Зритель, как и в парасоциальных отношениях с медийной фигурой, вынужден **интерпретировать молчание**. Пауза и тишина становятся **ключевыми элементами для «дотраивания» внутреннего мира героя**. Если слова — это фасад, то молчание — это дверь в подсознание персонажа, которую зритель должен мысленно открыть. В этот момент пассивное наблюдение превращается

в иллюзию активного со-творчества: зритель «заполняет» тишину своими проекциями, страхами, опытом, устанавливая с персонажем ту самую одностороннюю, но глубокую связь.

Пересечение драматургии Пинтера и концепции парасоциальности дает ключ к пониманию того, как заменяется подлинная коммуникация её имитацией в современной медиасреде. Основываясь на проведенном анализе, можно выделить следующие точки соприкосновения:

1. Театр абсурда как фундамент парасоциального разрыва. Театр абсурда, представителем которого является Пинтер, изначально строится на признании метафизической изоляции человека. В этом контексте «парасоциальность» проявляется как состояние, при котором персонажи находятся в одном пространстве, но взаимодействуют не друг с другом, а с собственными проекциями партнера. Как показано в анализе пьесы «Пейзаж», Дафф и Бет ведут два монолога, которые пересекаются лишь случайно. Дафф отчаянно нуждается в отклике, обращается к Бет, требует ответа, но она «не смотрит на него и не слышит». Это классический пример парасоциальных отношений внутри семьи: персонаж общается с образом другого человека, существующим лишь в его сознании, в то время как реальный партнер остается принципиально недостижимым.

2. Иллюзия близости и «обладание» через прошлое. Пинтер исследует потребность человека идентифицироваться через «обладание» другим — его тайнами, секретами и прошлым. В таких пьесах, как «Прах к праху» или «Ночь», герои пытаются сократить разрыв между собой, навязывая партнеру свои воспоминания или провоцируя его на признания. Здесь парасоциальность проявляется в попытке сконструировать личность другого из «кусочков» прошлого. Поскольку Пинтер подчеркивает, что персонажи часто не могут дать достоверного ответа о себе, любая связь между ними становится формой односторонней эмоциональной связи с вымышленным или искаженным образом партнера.

3. Роль зрителя, интерпретация и со-творчество. Парасоциальность в равной мере характеризует отношения между сценой и зрительным залом — эта коммуникация по преимуществу односторонняя. Пинтер преднамеренно лишает зрителя фактической предыстории героев, создавая **интерпретационные головоломки**: зритель вынужден самостоятельно декодировать недосказанность, молчание, подтекст, намеки. Персонажи прибегают к монологам, имитируя живую речь и социальное взаимодействие, однако за этим фасадом часто нет объективной правды. **Ключевое отличие пинтеровской парасоциальности — переход от пассивности к со-творчеству.** Зритель перестает быть пассивным наблюдателем и становится активным соавтором смысла: он проецирует собственные психологические схемы на персонажей, заполняет тишину индивидуальными интерпретациями, реконструирует мотивы. Таким образом, **парасоциальные отношения трансформируются в со-творческое порождение смысла**: зритель не просто сопереживает, а активно конструирует внутренний мир героев, участвуя в той же игре недосказанности и неопределенности, которую ведут персонажи друг с другом и с публикой.

4. Язык как симуляция контакта. Пинтера интересует не исход пьесы, а стратегии общения. Язык у него часто служит не для обмена информацией, а для маскировки истинных устремлений и коммуникационного сбоя. В парасоциальном контексте это означает, что речь персонажей — это не диалог, а инструмент создания видимости социального взаимодействия, источник непонимания.

5. «Пинтеровская пауза» и парасоциальные отношения. Центральным художественным открытием Пинтера стала знаменитая **пауза** — не просто безмолвие, а напряженное молчание, полное скрытых смыслов, угроз и манипуляций. В парасоциальных отношениях пауза воплощается в молчании медийной личности: пользователь ждет ответа на комментарий, лайка на пост, реакцию — но получает только тишину мерцающего экрана. Эта пауза для пользователя, находящегося в парасоциальных отношениях, как вакуум, где надежда на связь

сосуществует с очевидностью ее отсутствия и создает ту же психологическую напряженность, что и в пинтеровских пьесах.

6. Мнимая интимность публичного пространства. Пинтеровские персонажи существуют в состоянии постоянного напряжения, занятые **наблюдением и оцениванием, интерпретацией ситуации** в «Стороже» Эйсти и Дейвис неперестанно следят друг за другом, оценивая каждый жест, каждое слово. Так же действует пользователь в парасоциальной динамике: он внимательно изучает каждый пост инфлюенсера, анализирует интонации, жесты в видео, выискивает «признаки внимания». Медийная личность (блогер, инфлюэнсер) же, подобно пинтеровскому герою, манипулирует этим вниманием — то подавая надежду (например, ответ на вопрос «Как дела?»), то отстраняясь и отвечая молчанием. *Пинтер мастерски показывает абсурдность межличностных отношений в условиях публичности: в его пьесах герои пытаются создать иллюзию близости в замкнутом пространстве, но постоянное ощущение «подглядывания» разрушает эту иллюзию. Цифровая парасоциальность дублирует этот парадокс: публичные платформы создают видимость личного общения, но каждый «приватный» момент остается публичным спектаклем для миллионов. Современные исследования парасоциальности показывают, что цифровые медиа создают новые формы интимности на расстоянии [Para-Social Relationships..., 2022].*

7. Игра ролей и иллюзорная близость. Важный мотив пинтеровской драмы — это игра ролей: персонажи постоянно меняют социальные маски, за которыми скрывается непостоянная, ненадежная идентичность. В парасоциальности эта игра проявляется в личности мидиа-персоны: идеализированный образ, сглаженный, отфильтрованный, не соответствующий реальности. Зритель/пользователь взаимодействует именно с этой маской — подобно тому, как персонажи Пинтера общаются не с реальными людьми, а с их социальными фасадами.

8. Неизбывная изоляция и экзистенциальное одиночество. Итог творчества Пинтера — это создание «непреодолимой оппозиции» между силами, которые, как магниты, взаимодействуют, но никогда не могут сойтись. Парасоциальность у Пинтера — это не просто психологический феномен, а экзистенциальное состояние человека. Разрыв между «частным» и «социальным» я приводит к тому, что подлинное сближение невозможно, и героям остается лишь имитировать взаимодействие, создавая видимость близости в мире, где каждый заперт в собственном «пейзаже» памяти.

Заключение.

Современная коммуникация — это абсурдистский спектакль, где пауза громче слов, и при этом Гарольд Пинтер предстает пророком цифрового абсурда задолго до эпохи цифровой коммуникации. Его драматургия фиксирует фундаментальные законы взаимодействия, которые спустя полвека обрели воплощение в мессенджерах и соцсетях: «пауза» как инструмент проявления власти и манипуляции в коммуникации, «угроза без события» как норма диалога, «недосказанность» как конструктор идентичности. Формальная связность текстовых цепочек в современном парасоциальном общении маскирует семантический разрыв, контролируемое молчание воспроизводит театр абсурда: кризис смысла в сети не случаен: он предопределен драматургическими законами, открытыми Пинтером.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. В цифровую эпоху синтез эстетики «пинтерески» и феномена парасоциальных связей позволяет переосмыслить природу современного общения, выявляя за внешней цифровой оболочкой механизмы недосказанности и отчуждения, сходные с теми, что характерны для театра абсурда.

Ключевыми чертами поэтики Г. Пинтера выступают:

1. Многогласность молчания — значимые паузы, подтекст, недоговорённость, когда истинный смысл скрыт за сказанным.

2. **Угроза и абсурд** — ощущение скрытой опасности в бытовых ситуациях, властные игры, психологическое насилие.
3. **Неопределённость** — размытость прошлого персонажей, ненадёжность памяти, двусмысленность мотивов.
4. **Язык как оружие** — диалоги, где слова используются для манипуляции, подавления или сокрытия правды, а не для коммуникации.

Пинтеровская недосказанность предвосхищает парасоциальные связи цифровой эпохи: персонажи имитируют диалог, не слыша друг друга. А зрители новой пьес и цифровой аудитории декодируют мотивы персонажей и друг друга через молчание и выступают интерпретаторами и со-творцами в рамках новой парасоциальной коммуникации, оставаясь при этом экзистенциально разобщены и одиноки. Медийное пространство сохраняет для них иллюзию интимности, «публичного одиночества». Медийное пространство дублирует пинтеровский абсурд: публичность разрушает интимность, создавая парадокс, при котором «приватные» моменты становятся частью спектакля, усиливая эмоциональную зависимость аудитории от недоступного объекта. Иллюзия близости строится на взаимодействии не с реальной личностью, а с её проекцией, социальной маской или фрагментами прошлого, что лишь подчеркивает неустрашимую изоляцию индивида.

Персонажи Г. Пинтера, как и современные медийные личности, создают тщательно отобранный вербальный фасад, за которым скрываются истинные мотивы и пустота. Подобно тому, как читатели и зрители пьес Пинтера вынуждены расшифровывать подтекст и молчание, активно участвуя в создании смысла, так аудитория в социальных сетях «достраивает», конструирует личность блогера, интерпретируя его паузы, недосказанности и контент. Таким образом, пинтеровский механизм «скрытой угрозы» и разрыва между словом и намерением становится своеобразным прообразом парасоциальной динамики в цифровую эпоху, где коммуникация также строится на контроле над нарративом, на сочетании стратегического умолчания и неискренности.

Пинтер доводит парасоциальный механизм до абсолюта. Парасоциальность у Пинтера, выступая прототипом современного цифрового общения — это не просто художественный прием, а фундаментальное экзистенциальное состояние человека, где подлинная коммуникация заменяется её имитацией. Он показывает, что любая близость, даже в реальном диалоге, строится на интерпретации молчания и недосказанности. Победа одного персонажа над другим часто заключается не в том, что сказано, а в том, кто смог навязать своё молчание, свою паузу — то есть контролировать невербальное пространство, в котором и рождается подлинное понимание (или непонимание). Зритель же, пытаясь расшифровать эти молчаливые битвы, становится соучастником парасоциальной драмы. «Пинтеровская пауза» и стратегическое молчание служат инструментом вовлечения: они заставляют реципиента (зрителя или пользователя соцсетей) переходить от пассивного наблюдения к активному со-творчеству, самостоятельно конструируя смыслы и образы. Пинтер показывает фундаментальное состояние человека — подлинная связь невозможна, остаётся лишь иллюзия со-творческой близости в экзистенциальной изоляции.

Язык перестает быть средством обмена информацией, превращаясь в инструмент манипуляции и маскировки, где недосказанность и отсутствие прямого ответа создают психологическое напряжение, характерное как для театральных пьес, так и для цифровой среды.

Драматургия Пинтера опережает идеи парасоциальности, показывая абсурдность коммуникации в мире, где люди находятся в постоянном контакте, но абсолютно отчуждены друг от друга. Его паузы, недосказанности, игры ролей и манипуляции, изоляция, экзистенциальная пустота, иллюзия интимности публичного пространства и прочие особенности поэтики и эстетики сегодня превращаются в цифровую реальность: лайки вместо слов, посты в блогах вместо диалога, молчание вместо

коммуникации. Современный человек, подобно пинтеровскому герою, существует в ожидании реакции, которая никогда не наступит — в вечном абсурде односторонней близости.

Сопоставление творческого метода Гарольда Пинтера с концепцией парасоциальности открывает новые перспективы в изучении того, как трансформируются механизмы коммуникации — и её имитации — в условиях тотальной медиатизации.

Литература

1. Пинтер, Г. Карлики : роман, пьесы, эссе / Г. Пинтер ; перевод с английского Г. К. Косикова. Санкт-Петербург : Симпозиум, 2006. 464 с. ISBN 5-89091-322-9. Текст : непосредственный.
2. Аржанцева К.В. «Пинтереска» как художественный метод. Театр Гарольда Пинтера. // *Litera*, 2020. № 9. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.9.31232 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31232 (дата обращения: 17.01.2026)
3. Мизина, Н. Н. Цифровой нарциссизм как форма репрезентации личности в социальных сетях / Н. Н. Мизина // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2021. – № 6. – С. 45–49.
4. Ним, Е. Г. Исследуя медиатизацию общества: концептуальные подходы / Е. Г. Ним // *Социологический журнал*. – 2017. – Т. 23, № 3. – С. 18–34.
5. Пави П. Словарь театра : термины, понятия, анализ / П. Пави ; пер. с фр. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 504 с.
6. Твендж, Дж. М. Поколение селфи: почему современные люди стали такими самовлюбленными и что с этим делать / Дж. М. Твендж ; [пер. с англ. А. Поповой]. – Москва : Эксмо, 2020. – 320 с.
7. Эсслин, М. Театр абсурда / М. Эсслин ; [пер. с англ. Г. Коваленко]. — Москва : Балтийские сезоны, 2010. 456 с. ISBN 978-5-88324-191-2.
8. Batty M. Harold Pinter. Writers and their work. Tavistock, Devon, UK : Northcote House, 2001. 128 p. (Writers and their work).
9. Couldry, N. Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments / N. Couldry, A. Hepp // *Communication Theory*. – 2013. – Vol. 23, No. 3. – P. 191–202.
10. Esslin M. The Theatre of the Absurd. — London: Penguin Books, 1968. — P. 246–268
11. Gussow, M. Conversations with Harold Pinter / M. Gussow. — London : Nick Hern Books, 1994. 160 p. ISBN 1-85459-201-7. Текст : непосредственный.
12. Hepp, A. Deep Mediatization / Andreas Hepp. — London ; New York : Routledge, 2019. – 160 p
13. Hepp, A. The Mediated Construction of Reality / A. Hepp, N. Couldry. — Cambridge : Polity Press, 2016.
14. Hjarvard, S. The Mediatization of Culture and Society / S. Hjarvard. — London : Routledge, 2013. – 192 p.
15. Horton D. Mass Communication and Para-social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance / D. Horton, R. R. Wohl // *Psychiatry*. 1956. Vol. 19, № 3. P. 215–229.
16. Krotz, F. Mediatization as a meta-process / F. Krotz // *Mediatization of Communication* / ed. K. Lundby. – Berlin : De Gruyter, 2014
17. Livingstone, S. The Mediatization of Culture and Society / S. Livingstone, S. Lunt. — London : Routledge, 2014.
18. Para-Social Relationships: Theory and Applications in Digital Media / ed. by J. Cohen, G. S. Stever. Lanham : Lexington Books, 2022. 280 p. ISBN 978-1-79363-456-2.
19. Pinter H. Nobel Lecture: Art, Truth & Politics // *NobelPrize.org*. 2005. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2005/pinter/lecture/> (дата обращения: 20.01.2026).

Harold Pinter's poetics in the context of the aesthetics of the theatre of the absurd and parasociality

Kukovskaya A.V.

Moscow State Linguistic University

The article aims to define the specific nature of communication and parasocial relationships in the digital age by drawing a parallel with the poetics of Harold Pinter's drama within the aesthetic framework of the Theatre of the Absurd. The scientific novelty of the work lies in the fact that, for the first time, Harold Pinter's drama is systematically interpreted through the prism of the modern concept of parasociality; on this basis, "Pinteresque" is substantiated as a prototype for the mechanisms of digital communication. For the first time, the categories of the Theatre of the Absurd represented in Pinter's poetics (pause, silence, control of non-verbal space) are employed as tools for describing and explaining the functioning of parasocial relationships. As a result of the research, it is revealed that the poetics of Pinter's drama foreshadows the principles of mediatization, as the same mechanisms of alienation and ambiguity found in the Theatre of the Absurd are manifested in the digital environment. By identifying the key elements of Pinter's poetics—multilayered silence, subtext, uncertainty, and the manipulateness of language—the author draws a parallel between the spectator of absurdist drama and the social media user. It is argued that in both cases, the subject acts as a "co-creator" who—in his existential loneliness—interprets pauses and independently constructs the persona of a media image.

Keywords: absurdism; theatre of the absurd; parasociality; mediatization; communication breakdown; Harold Pinter; interpretation of ideas within texts; co-authorship; Pinter pause; silence; Pinteresque.

References

1. Pinter, G. *Dwarfs: a novel, plays, essays* / G. Pinter; translated from English by G. K. Kosikov. St. Petersburg: Symposium, 2006. 464 p. ISBN 5-89091-322-9. Text: direct.
2. Arzhantseva, K. V. "Pintereska" as an artistic method. The Theatre of Harold Pinter. // *Litera*, 2020. No. 9. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.9.31232 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31232 (accessed: 17.01.2026)
3. Mizina, N. N. Digital narcissism as a form of personality representation in social networks / N. N. Mizina // *Humanitarian, socio-economic and social sciences*. - 2021. - No. 6. - Pp. 45-49.
4. Nim, E. G. Exploring the mediatization of society: conceptual approaches / E. G. Nim // *Sociological journal*. - 2017. - Vol. 23, No. 3. - Pp. 18-34.
5. Pavi, P. A Dictionary of Theatre: Terms, Concepts, and Analysis / P. Pavi; trans. from French. Moscow: Progress-Tradition, 2003. 504 p.
6. Twenge, J. M. The Selfie Generation: Why Modern People Have Become So Narcissistic and What to Do About It / J. M. Twenge; [trans. from English by A. Popova]. - Moscow: Eksmo, 2020. - 320 p.
7. Esslin, M. *Theatre of the Absurd* / M. Esslin; [trans. from English by G. Kovalenko]. - Moscow: Baltic Seasons, 2010. 456 p. ISBN 978-5-88324-191-2.
8. Batty, M. *Harold Pinter. Writers and Their Work*. Tavistock, Devon, UK: Northcote House, 2001. 128 p. (Writers and their work).
9. Couldry, N. Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments / N. Couldry, A. Hepp // *Communication Theory*. - 2013. - Vol. 23, No. 3. - P. 191-202.
10. Esslin M. *The Theater of the Absurd*. - London: Penguin Books, 1968. - P. 246-268
11. Gussow, M. *Conversations with Harold Pinter* / M. Gussow. - London: Nick Hern Books, 1994. 160 p. ISBN 1-85459-201-7. Text: direct.
12. Hepp, A. *Deep Mediatization* / Andreas Hepp. - London; New York: Routledge, 2019. - 160 p.
13. Hepp, A. *The Mediated Construction of Reality* / A. Hepp, N. Couldry. - Cambridge: Polity Press, 2016.
14. Hjarvard, S. *The Mediatization of Culture and Society* / S. Hjarvard. - London: Routledge, 2013. - 192 p.
15. Horton D. Mass Communication and Para-social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance / D. Horton, R. R. Wohl // *Psychiatry*. 1956. Vol. 19, No. 3. P. 215-229.
16. Krotz, F. Mediatization as a meta-process / F. Krotz // *Mediatization of Communication* / ed. K. Lundby. - Berlin: De Gruyter, 2014
17. Livingstone, S. *The Mediatization of Culture and Society* / S. Livingstone, S. Lunt. - London: Routledge, 2014.
18. *Para-Social Relationships: Theory and Applications in Digital Media* / ed. by J. Cohen, G. S. Stever. Lanham: Lexington Books, 2022. 280 p. ISBN 978-1-79363-456-2.
19. Pinter H. Nobel Lecture: Art, Truth & Politics // *NobelPrize.org*. 2005. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2005/pinter/lecture/> (accessed: 20.01.2026).

История редактуры в Иране

Лохрасеби Мохадесе

Магистр СПбГУ, mohaddeseh.lohrasebi@gmail.com.

В статье рассматривается история редактуры в Иране. Примеры редактуры можно найти еще в Древнем Мире и в Средние века, однако в современном понимании она возникает в Иране в эпоху Каджаров, когда начинаются переводы литературы с европейских языков. Постепенно в Иране складываются свои собственные правила редактуры, изначально вдохновленные европейскими. С распространением Интернета возникают новые направления в редактуре и новые инструменты редактирования.

Ключевые слова: персидский язык; редактура; история редактуры в Иране

Введение. Практически ни один серьезный текст в наше время не может обойтись без редактуры. Своя собственная традиция редактирования текстов сложилась в каждой стране и Иран не исключение. Изучение истории помогает составить представление о явлении и лучше понять его. Данная статья призвана описать историю редактирования в Иране. Актуальность данной темы определяется тем, что редактура играет немаловажную роль в современном письменном персидском языке. Объектом исследования в данной работе служит персидский язык, предметом история редактуры в Иране. Научная новизна темы определяется тем, что до сих пор в русскоязычной научной литературе всерьез не затрагивалась история редактуры в Иране.

Метод и материалы. В работе используется описательный метод и метод сравнительного анализа. Материалами служат статьи и книги иранских исследователей, посвященные вопросу редактуры и ее истории в Иране. В их числе статьи таких авторов как Salehi N., Vafāee A.A., Āzarang A., Hakkāk S. M., Hasanzāde P., Zargarinezhād Gh. H., Sha'bāni Smghabadi R. И Najimi, Gh.

Литературный обзор. Персидскому языку посвящен ряд фундаментальных исследований на русском языке, однако количество работ общего характера, таких как, например, «Грамматика современного персидского литературного языка» (2001) Ю. А. Рубинчика [9] в целом невелико. Кроме того, написан ряд учебников, как для вузов, так и для самостоятельного изучения персидского, например, Поляков 2001 [8]; Иванов, Гладкова 2014 [6]; Иванов 2015 [5]; на английском, в пример можно привести Shabani, Brookshaw 2010 [12]; Shahsavari, Atwood 2013 [13]. Есть на русском и работы, посвященные истории персидской литературы, такие как «История персидской литературы» (2007) А. Тамимдари [11], «История персидско-таджикской литературы» (1960) Бертельс Е. Э. [2] и другие, а также статьи, такие как «Литература на среднеиранских языках» (1984) [3] и «Персидско-таджикская литература (IX—X вв.)» (1984) Брагинского И. С. [4] и другие. Тем не менее в этих работах вопросы истории редактуры остаются практически незатронутыми. Этим и определяется новизна данного исследования.

1. Понятие редактирования. Редактированием называют процесс исправления и подготовки текста для передачи информации. В процессе редактирования происходит устранение ошибок, унификация текста и уточнение [24, с. 36-39]. Хасан Зу-л-Фикари пишет: «Редактура — это совокупность правок текста, которые вносит редактор после написания текста и перед печатью» [20, с. 19].

Слово редактирование на персидском — virāyesh (перс. ویرایش) — происходит от инфинитива глагола virāstan, образованного от корня rāst («прямой, правильный») с префиксом vi- в значении нахождения далеко друг от друга и разделения. Оно включает в себя значение двух глаголов: pirāstan (перс. پیراستن) «украшать» и ārāstan (перс. آراستن) «приводить в порядок» [20, с. 13]. Садэк Кийа, который был вторым председателем Академии персидского языка и литературы (перс. فرهنگستان زبان و ادب فارسی), официально ввел это слово в современный персидский язык из среднеперсидского (ср.-перс. virāstan — «устраивать, налаживать») [14, 1373/1994, с. 35].

Что касается начала истории редактуры в Иране, то можно выделить две точки зрения. Г. Наджими считает, что история редактуры в Иране начинается в эпоху Каджаров [26, с. 5], в то время как А. Азаранг считает, что история редактуры в общем началась в древности в период Ахеменидов, а в современном виде в эпоху Каджаров [22, с. 9-10]. Можно сказать, что вторая точка зрения не противоречит первой, а несколько уточняет ее.

Поэтому в данной статье изложение начнется с древних времен, и будут перечислены случаи, когда тексты так или иначе подвергались редактированию.

2. Древний период. Редактирование имеет долгую историю в иранской письменной культуре, хотя в прошлом не было этого понятия в его современном смысле, который подразумевает прежде всего исправление орфографии и пунктуации, или же стилистические правки, унификацию терминологии и прочее. Древнейший памятник перевода и, соответственно, редактур в Иране сохранился в провинции Керманшах – это Бехистунская надпись. Эта надпись датируется 519 годом до н.э. и высечена на трех языках: древнеперсидском, эламском и ассирийско-вавилонском языке в виде четырнадцати столбцов на скале. Изначально текст этой надписи был составлен на эламском языке, который был официальным языком того времени, затем был переведен на древнеперсидский и ассирийско-вавилонский. После этого эксперты имперской канцелярии, владевшие двумя языками, сопоставили перевод с оригиналом. По сути, сопоставление и внесение правок можно в какой-то мере назвать редактированием. Затем подготовленные тексты были высечены справа, слева и под изображениями царя Дария и плененных правителей. Текст надписи также был переведен на несколько других языков, распространенных в империи Ахеменидов.

Другим ярким примером была Авеста – собрание древних религиозных текстов разного времени, написанное, вероятно, в эпоху Ахеменидов, но частично утраченное во время Греко-персидских войн. В парфянский период были собраны части Авесты, сохранившиеся в письменном виде, а также записаны устные предания. Авеста – яркий пример техники сбора и систематизации источников, которая считается одним из основных направлений редактирования. Составление и редактирование Авесты продолжалось в III веке н.э., в Сасанидскую эпоху, с целью подготовить ее окончательную версию. В VI веке н.э. окончательный текст был переведен на среднеперсидский язык. В процессе подготовки текста в соответствии с критериями того времени была соблюдена максимально возможная и необходимая точность при редактировании перевода [22, с. 9–10].

Другой пример в доисламский период – «Калила и Димна», сборник назидательных рассказов из разных источников. Во времена Сасанидов этот текст был переведен на среднеперсидский язык. Затем со среднеперсидского – на сирийский, затем с сирийского на арабский, а после распространения ислама – с арабского на персидский. В этом переводе текст был отредактирован с целью приблизить его к культурным реалиям среды носителей языка перевода. По сути, была произведена адаптация. Из этого становится ясно, что уже в те времена, в работе руководствовались тем же методом, который сегодня называют редактурой. Хотя точный термин для этого понятия тогда еще не существовал и в этой области еще не было какой-то укоренившейся традиции.

Другой пример – это сказки сборника «Тысяча и одна ночь», которые имели индийское, иранское, греческое, месопотамское и египетское происхождение и были переведены со среднеперсидского на арабский. При переносе рассказов из одной культурной среды в другую по сути было сделано то, что называют культурной адаптацией, и то, что можно считать разновидностью редактирования. [22, с. 10]

3. Период после прихода ислама в Иран. После того, как в Иране стал распространяться ислам в конце седьмого – начале восьмого века н.э., начали появляться переводы комментариев к Корану на персидский язык. Из сохранившихся текстов видно, что переводы внимательно сопоставлялись с текстом на исходном языке. То есть, по сути, проводилось редактирование. Можно указать на один яркий пример, а именно на перевод «Тафсир ат-Табари» (комментария ат-Табари к Корану), произведения, созданного на рубеже IX–X веков. Некоторые исследователи считали, что персидский перевод этого «Тафсира», сделанный группой ученых при дворе Саманидов

в 960–970-х гг., с точки зрения языкового значения не уступает «Шахнаме» Фирдоуси. Результатом перевода стал блестящий персидский текст, который, наряду с переводом на персидский «Истории пророков и царей» ат-Табари, выполненным в то же время, можно считать одной из первых серьезных работ с очевидными элементами редактирования, сделанной в Иране после прихода ислама [22, с. 10–11].

«Дастур-е Дабири» (Правила писарского дела) – труд конца XII века о писцовом деле, его обычаях и правилах, и их применении в процессе обучения. В этой работе приводятся сведения о грамматике и технике персидского письма. В эпоху монголов и Тимуридов, из-за больших размеров империи переписка велась на разных языках. В связи с этим письма переводились на разные языки и сопоставлялись с оригиналом. Существует также работа эпохи Сефевидов под названием «Монша'ат-е Солеймани» («Письма Солеймани»), в которой видна первая попытка систематизировать правила письма на персидском языке. [22, с. 11]

4.1. Во времена Каджаров до Насреддин-шаха. Известный иранский ученый, историк литературы, доктор 'Абд-ол-Хосейн Зарринкуб (1923–1999) привел в одной из своих работ цитату 'Эмад ад-Дина Катеба (1125–1201): «Я заметил, что кто бы не написал книгу, посмотрев на нее в другой день, говорит, что если бы такая-то фраза была такой-то или если бы к ней добавить такое-то слово, то было бы лучше». В Средние века и начале Нового времени книги были рукописными, и никто не уделял особого внимания редактированию текста. Во времена Каджаров у некоторых авторов были помощники, их называли писарями (перс. *مختر*). Они читали авторам рукопись и корректировали ее так, как хотелось самому автору. Они также зарабатывали тем, что исправляли ошибки и оформление в текстах и документах [26, с. 5].

Времена Мохаммад-шаха Каджара (пр. 1834–1848) важны с точки зрения истории редактирования в Иране. Ранее технология печати была завезена в Иран усилиями принца 'Аббаса-Мирзы Каджара (1789–1833) и его сподвижников, и на основе этой технологии возникло издательское дело. Во времена Мохаммад-шаха была издана первая газета на персидском языке. Она называлась «Бумага с новостями» (перс. *کاغذ اخبار*), что было дословным переводом английского слова «newspaper». В газете требовался более доступный стиль изложения, поэтому несколько человек, работавших в издательстве, исполняли обязанности писаря (перс. *مختر*), секретаря (перс. *منشی*) и корректора (перс. *مهندب*), исправляя стилистику подготовленных к печати текстов и устраняя в них грамматические ошибки. То есть они занимались тем, что сегодня называют редактурой. Редактор газеты в то время в Иране назывался секретарем газеты (перс. *منشی کاغذ اخبار*). [22, с. 11; 23, с. 36]

В своей статье Газале Наджими, со ссылкой на книгу Сейида Фарида Касеми «История иранской прессы» (перс. *سرگذشت مطبوعات ایران*) пишет: «В прессе в период Мохаммад-шаха и Насреддин-шаха были такие люди, в обязанности которых входила задача сделать стиль письма авторов максимально доступным для широкой публики. То есть упростить его и облегчить его для понимания. Пионером в профессии людей, исправляющих сочинения авторов, был Мирза Мохаммад Джа'фар Адиб Ширази, известный также как секретарь газеты (перс. *منشی کاغذ اخبار*)» [26, с. 5].

По распоряжению Мохаммад-шаха в Европе была осуществлена закупка большого числа книг, научного оборудования и технологий. Среди книг было много справочников. Группа людей была отправлена в Европу для получения образования в различных сферах. Правительством были выделены средства на перевод и издание ряда книг на персидском языке [23, с. 37]. Это и можно назвать отправной точкой истории редактирования в современном понимании в Иране. Иными словами, история редактирования в Иране насчитывает более 175 лет. В первой половине – середине XIX века активно начались переводы иностранной литературы на персидский язык [22, с. 12]. Переводом занимались придворные иностранцы. Так как

иностранцы не владели тонкостями персидского языка и не были способны грамотно и в доступной форме передать информацию на нем, текст перевода нужно было редактировать. Был выбран ряд образованных лиц, обладавших хорошими литературными способностями, которым было поручено сделать переведенные с иностранных языков книги более читабельными и лучше понятными носителям персидского языка. Хотя их дело еще не называли редактурой, но по сути именно ей они и были заняты. Так, например, некто Ричард Хан перевел «Economie politique» («Политическая экономия») Жана де Сисмонди. Редактировал книгу Мохаммад Хасан Ширази, хотя и не известно, какой объем работ он провел и что именно изменил. Но позже Насер Пакдаман, экономист, редактор социально-экономической литературы и сотрудник издательства Франклин, сравнил перевод с оригиналом и отметил, что перевод выполнен точно [23, с. 36-37].

4.2. Во времена Каджаров с Насреддин-шаха и до падения династии. В период правления Насреддин-шаха (1848-1896) в рамках реформаторской политики визиря Амира-Кабера (1807-1852) были созданы такие учреждения культуры и образования, как Дар-от-Тарджоме, Дар-от-Таба'е и Дар-ол-фонун. Одним из наиболее выдающихся редакторов в то время был Мирза Мохаммад Хосейн Форуги, который руководил редакционной деятельностью Дар-от-Тарджоме и курировал работу переводчиков и редакторов. [22, с. 12; 23, 1403/2024, с. 39]

Мирза 'Али На'ини, известный больше как Сафа-ос-Салтане, Мирза Махмуд Малек-ош-Шо'ара Кашани, Хаким Самани, Мирза Абу Мохаммад Шайбани, Мирза Таки Кашани, Мирза Мо'тамед-од-Доуле, Мортаза Кулли Мирза 'Абд-ол-Ваххаб, Мохаррам Йазди и Махмуд Эфшар были теми, кто занимался редактированием в Дар-от-Тарджоме Насреддин-шаха и иранской прессе. Некоторые ученые считают, что первым, кто серьезно занялся вопросами редактирования был Мохаммад 'Али Форуги, деятельность которого продолжалась и во времена правления Мозаффар-од-Дин-шаха (пр. 1896-1907). До Форуги редакторы уделяли внимание главным образом исправлению ошибок в грамматике и орфографии, но Мохаммад 'Али Форуги также редактировал содержание книг благодаря своей высокой образованности и научной эрудиции [26, с. 5].

Личный интерес Насреддин-шаха к чтению книг и газет способствовал развитию книжного дела. При дворе шаха были люди, которые читали ему книги на иностранных языках и сразу же переводили прочитанное на персидский. Кроме того, в это время в народе возникает прослойка, стремящаяся к переменам и модернизму и питающая интерес к чтению, благодаря которой происходит рост книгопечатания. Это приводит к формированию группы прогрессивных мыслителей и в конечном итоге к Конституционной революции [23, с. 37-38].

Во времена Насреддин-шаха был составлен справочник под названием «Правила распространенных в письме символов» (перс. اصول رموز متداول در محررات), представляющий собой подробный и исчерпывающий текст о пунктуации. Основанный на адаптации французского руководства «Punctuation», он содержал всеобъемлющие материалы, предназначенные для формального редактирования. Поэтому следует считать данный справочник отправной точкой развития формального редактирования и пунктуации в Иране [22, с. 13].

Следует отметить, то в персоязычных рукописях до распространения книгопечатания можно было встретить некоторые знаки, которые имели частично схожее с некоторыми современными знаками препинания применение, но могли отличаться визуально. Например, скобки могли использоваться, для выделения бейтов или отдельных строк (*мисра*'), а также, чтобы обозначить начало предложения. Знак похожий на запятую (•) использовался для разделения предложений. Знак в виде трех точек (•••) ставили для разделения фраз, предложений, стихотворных строк в бейтах, перед комментарием или для обозначения цитирования. Кроме того, с целью выделения

заголовков и т.д. могли использоваться иные цвета, отличавшиеся от того, которым был написан основной текст [27, с. 98-103].

В 1914 году в журнале «Ноубахар» вышла статья «Пунктуация и знаки препинания» (перс. پیکتوآسیون یا علامات خطی). Ее автор Кавам-ос-Салтане затрагивал вопросы применения знаков препинания. Он описывал их как «очень полезное средство, которым пользуются европейцы для облегчения читабельности текста». Вероятно, это отчасти была ирония, так как в книгах и газетах тех времен уже встречались современные знаки препинания. В эти времена уже активно использовались кавычки, тире, точка и скобки [27, с. 103, 125].

В целом заимствование знаков препинания стало происходить благодаря переводам иностранной литературы. Часть из этих знаков была заимствована из европейских языков, главным образом из французского. Однако по мнению Хосейна Казем-заде Ираншахра, заимствования происходили в том числе и из немецкого языка [27, с. 104]. Другая часть состоит из знаков, которые также заимствованы, но нашли в персидском новое применение, заменив собственные знаки, которые к тому времени уже встречались в рукописях [27, с. 124]. После заимствования правил из французского, а затем английского языков, правила постановки знаков препинания были скорректированы с учетом особенностей персидского языка. Некоторые знаки были визуально изменены, например, запятая (•) была перевернута (•) с учетом написания того, что персидские буквы пишутся справа налево. Также вопросительный знак (?) был отражен (؟) [20, с. 26].

5. Во времена династии Пехлеви. Во времена Реза-шаха Пехлеви (пр. 1925-1941) случилось несколько событий, оказавших влияние на редакционную деятельность. Начали подвергаться редактуре учебники. Ахмад Арам, один из первых составителей печатных учебников в Иране, считал, что первым редактором в современном понимании во времена Реза-шаха был Голам Хосейн-хан Рахнема. Он писал: «В 1305-1306 (1926-1927) годах я, доктор Фасихи и доктор Насири решили писать учебники для школьников, так как в то время в школах не было учебников. Мы втроем написали несколько учебников по физике и химии для учащихся средних школ и доверили их редактирование одному ныне покойному учителю физики по имени Голам Хосейн-хан Рахнема. Он не только знал физику, но еще и превосходно владел персидским и арабским языками и некоторое время работал в немецкой школе» [26, с. 5].

В 1934 году был основан Тегеранский университет. Самой большой проблемой преподавателей было то, что у студентов не было учебников. Преподавателей попросили, чтобы они написали материалы своих лекций и предоставили записки университету. В 1947 году начало свою работу издательство Тегеранского университета. Проведя редактуру, работники издательства превратили методички преподавателей в печатные учебники [26, с. 5].

После начала Второй мировой войны и захвата Ирана силами союзников в 1941 году, начался период резкого роста в издании газет и журналов. Практическое знакомство писателей и переводчиков с лингвистическим и грамматическим редактированием и немного с содержательным и структурным редактированием было необходимо для работы в прессе, особенно политической, партийной, широко читаемой и влиятельной.

Первыми из тех иранских переводчиков, кто с 1954 года и далее, пытался добиться соответствия персидских переводов оригиналам с точки зрения их точности и правильности, были Манучехр Анвар, Фатхоллах Моджтабаи, Або-л-Хасан Наджафи, Сирус Пархам, Эсмаил Са'адат, а некоторое время спустя Наджаф Дарйабандари и Ахмад Сами'и Гилани. Каждый из них хорошо владел английским языком либо французским, и в то же время в достаточной степени владел правилами письма на персидском языке [22, с. 15].

В 1955 году в Тегеране было основано представительство издательской компании «Франклин», генеральным директором которого стал Хомайун Сан'ати-заде. В этой организации впервые техническое редактирование (корректур) и изготовление книг, включая верстку страниц, создание предметных указателей и оформление обложки, осуществлялись по новым, современным стандартам. Другой услугой этой организации была редакция художественных книг и она пользовались огромным спросом. С 1955 по 1975 год редакция персоязычной литературы была одной из главных задач сотрудников данной организации. Компания «Франклин» воспитала таких опытных редакторов, как Наджаф Дарйабандари, Карим Эмами, доктор Маранди и Махмуд Бехзад. Первые руководства по современному редактированию были составлены в компании «Франклин». Это учреждение готовило редакторов на полностью научной основе и фактически стало первым учебным заведением в Иране, готовившим специалистов по профессиональному редактированию текстов [26, с. 5-6].

Мохаммад 'Али Форуги предложил Реза-шаху Пехлеви учредить Академию персидского языка и литературы, которая в 1965 году ввела в употребление слово *virāyesh* («редактура»). Ранее редактора называли «эдитор» (перс. *الدیور*) [26, с. 5-6].

Примерно во вторую половину правления Реза-шаха больше внимания стали уделять применению пунктуации. До этого знаки препинания использовались по усмотрению издателей, секретарей издательств или авторов, которые не следовали единым унифицированным правилам. Кроме того, можно обнаружить некоторые различия в литографических и типографских изданиях. В изданиях, печатавшихся литографическим способом, больше внимания уделялось традиционным элементам пунктуации и знакам, использовавшимся для украшения, заимствованным из традиционных персоязычных рукописей. Данный тип печати позволял напечатать практически любое изображение, в то время как типографическая печать осуществлялась путем ручного набора и знаки препинания в силу технических ограничений расставлялись менее внимательно [27, с. 125].

6. После Исламской революции. После Исламской революции 1979 года в Иране редакция претерпела обширные изменения, связанные с процессами, включившими:

- увеличение количества книг и публикаций, особенно переведенных книг;
- увеличение количества издательств и прочих предприятий, относящихся к книгопечатанию;
- увеличение числа получивших высшее образование людей;
- увеличение количества авторов, переводчиков и редакторов;
- возникновение новых направлений обучения и специальностей в вузах;
- публикацию ряда многоязычных энциклопедий по культуре и других справочных материалов;
- организацию курсов редактирования и обучения редактуре.

Отделы редактур были созданы в фондах некоторых энциклопедий, таких как Большая исламская энциклопедия и Энциклопедия исламского мира [22, с. 17].

Следует также отметить, что в последнее время возникло компьютерное редактирование. Это связано с тем, что возникают электронные издания. Цифровая форма публикаций привнесла свои требования, и в область редактирования вошли новые технологии. «Электронное редактирование» или «компьютерное редактирование» — один из продуктов данного вида издательской деятельности. Неизбежно люди вынуждены обучаться этим новым технологиям и использовать их, а также принимать все необходимые меры для того, чтобы сделать современное программное обеспечение и новые технические возможности пригодными для работы с языком. Редактура, в особенности лингвистическая и литературная, имеет прямую и неразрывную связь с использованием языка. В связи появления

новых видов электронных средств массовой коммуникации, которые создают новые возможности для публикации и редактирования, возникла потребность в проведении исследований в данной сфере [22, с. 18].

Заключение. Из сказанного видно, что редактирование в Иране в его современном понимании возникло два столетия назад в следствие появления прессы и необходимости сделать понятными для читателя переводы литературы с иностранных языков. Первый справочник по пунктуации был составлен под вдохновением от французского справочника, и это событие считается отправной точкой современной редактур в Иране. Но в результате она прошла свой собственный уникальный путь. Также числе знаки препинания были позаимствованы из европейских языков, но были адаптированы с учетом особенностей языка, а некоторые из них переняли функции традиционных знаков препинания.

В наше время в Иране существуют справочники для редакторов, которые содержат в себе правила орфографии и пунктуации современного персидского языка, правила оформления текста, таблиц, терминологии и прочего. Среди них можно выделить «راهنمای ویرایش و نگارش» («Руководство по редактуре и письму») Резвана Ф. (1393/2014) [17], «نگارش و ویرایش» («Письмо и редакция») Сами'и Гилани А. (1362/1983) [18], «راهنمای ویرایش و نگارش» («Руководство по письму и редактуре») Йахаки М. Дж. и Насеха М. М. (1373/1994) [19], «راهنمای ویراستاری و دست‌نویسی» («Руководство по редактуре и правописанию») Зу-л-Фикари Сейеда Х. (1387/2008) [20], «ابزارهای ویرایش و نگارش» («Правила письма и редактур») [16], «یوه نامه نگارش دانشگاه علامه طباطبائی» («Инструкция по письму университета Алламе Табатабаи»), Ахмадванда Ш. (1395/2016) [15]. Подробное их изучение приводит к выводу, что правила все еще нуждаются в некоторой унификации, так как в некоторых вопросах точки зрения различных авторов могут немного отличаться. Например, относительно количества знаков препинания в персидском языке, число которых по мнению разных авторов варьируется от 12 до 19.

Данный материал может стать основой для дальнейших исследований, в более узких вопросах, связанных с редактурой, пунктуацией персидского языка, или использоваться в исследованиях более общих вопросов, таких как история персидского языка, литературы, книгопечатания и прессы в Иране.

Литература

1. Барышников А. Ф. Лексикология и фразеология персидского языка. М.: Военный Краснознаменный институт, 1982. — 235 с.
2. Бертельс Е. Э. История персидско-таджикской литературы. М.: Издательство московской литературы, 1960. — 557.
3. Брагинский И. С. Литература на среднеиранских языках // История всемирной литературы. — АН СССР; История всемирной литературы. им. А. М. Горького. — М : Наука, 1984. — Т. 2. — С. 248—255.
4. Брагинский И. С. Персидско-таджикская литература (IX—X вв.) // История всемирной литературы. — АН СССР; История всемирной литературы. им. А. М. Горького. — М : Наука, 1984. — Т. 2. — С. 255—263.
5. Иванов В. Б. Учебник персидского языка (для 1-го года обучения) / под ред. к.ф.н. Алирезы Акбарипура. М.: Садра, 2015. — 417 с.
6. Иванов В. Б., Гладкова Е. Л. Персидский язык. Самоучитель для начинающих. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. — 464 с.
7. Панчатантра. Пер. с санскрита А. Сыркина. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1962. — 374 с.
8. Поляков К. И. Самоучитель персидского языка. М.: «Формика-С», 2001. — 287 с.
9. Рубинчик Ю. А. Грамматика современного персидского языка. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. — 600 с.

10. Рубинчик Ю. А. Сложные предложения с придаточными определительными в современном персидском языке. М.: Издательство восточной литературы, 1959. – 219 с.

11. Тамимдари А. История персидской литературы. — СПб.: Петербургское Востоковедение, 2007. — 240.

12. Shabani Jadidi P., Brookshaw D. P. The Routledge Introductory Persian Course: Farsi Shirin Ast. N.Y.: Routledge, 2010. – 264 p.

13. Shahsavari A., Atwood B. Persian of Iran Today. An introductory course. UT Austin Center for Middle Eastern Studies, 2013. – 191 p.

14. Abu-l-Qāsemi M. تاریخ زبان فارسی / Tārikh-e zabān-e fārsi (История персидского языка), Tehran: Sazman-e Samt, 1373/1994. – 263 с.

15. Ahmadvand S. ایوه نامه نگارش دانشگاه علامه طباطبایی / Shivenāme-e negāresh-e dāneshgāh-e 'allameh Tabatabāi (Инструкция по письму университета Алламе Табатабаи), Tehran: Dāneshgāh-e 'Allameh Tabatabāi, 1395/2016. – 103 с.

16. Ranjbar E. آیین نگارش و ویرایش / Aīn-e negāresh va virāesh (Правила письма и редактур), Tabriz: Puyā-e danesh, 1381/2002. – 162 с.

17. Rezvan, F. راهنمای ویرایش و نگارش / Rahnama-e virāesh va negāresh (Руководство по редактуре и письму) (3rd ed.), Tehran: Dāneshgāh-e Tehran. 1393/2014. – 121 с.

18. Sami'i Gilani A. نگارش و ویرایش / Negāresh va virāesh (Письмо и редактур), Tehran: Samt, 1386/2007. – 308 с.

19. Yahaqi M. J. & Nāseh M. M. راهنمای نگارش و ویرایش / Rahnama-e negāresh va virāesh (Руководство по письму и редактуре) (12th ed.), Mashhad: Beh Nashr. 1373/1994. – 192 с.

20. Zu-l-Feqāri Seyyed H. راهنمای ویراستاری و درست‌نویسی / Rahnama-e virāstāri va dorostnevisi (Руководство по редактуре и правописанию) (1st ed.), Tehran: 'Elm, 1387/2008. – 431 с.

21. Anvari H. (ред.). سجاوندی / Sajvāndi (Знаки препинания) / فرهنگ بزرگ سخن // Farhang-e bozorg-e sokhan (Большой словарь «Сохан»). Tehran: Sokhan, 1381/2002. – с. 4049.

22. Āzarang A. تاریخ تطور ویرایش / Tārikh-e tatavvor-e virāesh (История развития редактирования) // Faṣḥnāme-ye motarjem (فصلنامه مترجم), 1398/2019. № 70. с. 7 – 18.

23. Āzarang A.; Rofugarān M. تاریخ ویرایش در ایران؛ ویرایش در آثار ناصرالدین شاه قاجار / Tārikh-e virāesh dar Irān; virāesh dar 'aṣr-e Mohammad shah va Naṣer-od-Din Shah Qājār (История редактирования в Иране; редактирование в эпоху Мохаммад-шаха и Насреддиншаха Каджара) // Jahān-e ketāb (جهان کتاب), 1403/2024. № 404. сс. 36-39.

24. Hakkāk, Seyyed M. خدمات ویراستاران / Khadamāt va ṣadamāt virāstārān (Услуги и вред редакторов) // Zabānshenāsi (زبانشناسی), 1378/1999. Осень. № 98. сс. 36-39.

25. Hasanzāde P., Zargarinezhād Gh. H. Sha'bāni Smghabadi R. دارالترجمة همایونی نخستین اقدام وزارت انطباعات در باب ترجمه / Dār at-tarjomeh Homāiuni naghostin eqdām-e vezarāt-e entebā'āt dar bāb-e tarjomeh (Шахское бюро переводов – первая мера министерства печати в области переводов) // Motalā't-e farhangī va ertebātī (مطالعات فرهنگی و ارتباطات), 1398/2019. № 58. сс. 57-80.

26. Najimi, Gh. تاریخچه ویراستاری در ایران / Tārikhche-e virāstāri dar Irān, (Краткая история редактур в Иране) // Žav (ژاو), 1402/2023. Весна. № 9. сс. 5-7.

27. Šalehi N., Vafāee A.A. تأثیر سنت نسخه‌ارایی ایرانی و فرهنگ نگارش اروپاییان در به کارگیری نشانه‌های سجاوندی در نخستین مطبوعات ایران / Ta'sir-e sonnat-e noskhe'arāie irāni va farhang-e negāresh orupāiyan dar bekārgiri-e neshānehā-e sajvāndi dar nakhostin matbu'āt-e Irān (Влияние традиций иранского оформления рукописей и культуры письма европейцев в применении знаков препинания в первых печатных изданиях Ирана) // Faṣḥnāme-ye PaZuheshha-e adabi (فصلنامه پژوهشهای ادبی), 1399/2020. Зима. № 70. сс. 97-128.

28. Molāietavāni A. دارالترجمة ناصر / Dār-ol-tarjomeh Nāseri (Бюро переводов Насреддин шаха) / دانشنامه جهان اسلام / [Энциклопедия исламского мира]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: // <https://rch.ac.ir/article/Details/8984> (дата обращения: 03.11.2024).

History of editing in Iran Lohrasebi Mohadesch

SPBU

This article examines the history of editing in Iran. Examples of editing appear in ancient and medieval periods, though the modern concept emerged during the Qajar era, amid translations of literary works from European languages. Iran subsequently developed its own editing practices, initially inspired by European ones. With the spread of the internet, new trends in editing and new editing tools emerged.

Keywords: Persian language; editing; history of editing in Iran

References

1. Baryshnikov A. F. Lexicology and Phraseology of the Persian Language. Moscow: Military Krasnoznamensky Institute, 1982. – 235 p.
2. Bertels E. E. History of Persian-Tajik Literature. Moscow: Moscow Literature Publishing House, 1960. – 557.
3. Braginsky I. S. Literature in the Middle Iranian Languages // History of World Literature. USSR Academy of Sciences; History of World Literature. named after A. M. Gorky. Moscow: Nauka, 1984. - Vol. 2. - Pp. 248-255.
4. Braginsky I. S. Persian-Tajik Literature (9th-10th Centuries) // History of World Literature. USSR Academy of Sciences; History of World Literature. named after A. M. Gorky. - M: Nauka, 1984. - T. 2. - P. 255-263.
5. Ivanov V.B. Textbook of the Persian language (for the 1st year of study) / ed. Ph.D. Alirezes of Akbaripur. M.: Sadra, 2015. – 417 p.
6. Ivanov V.B., Gladkova E.L. Persian language. Self-instruction manual for beginners. M.: AST-PRESS KNIGA, 2014. – 464 p.
7. Panchatantra. Per. from Sanskrit by A. Syrkin. M.: State Publishing House of Fiction, 1962. – 374 p.
8. Polyakov K.I. Self-teacher of the Persian language. M.: "Formika-S", 2001. – 287 p.
9. Rubinchik Yu. A. Grammar of the Modern Persian Language. Moscow: Izdatelskaya Firma "Vostochnaya Literature" RAS, 2001. – 600 p.
10. Rubinchik Yu. A. Complex Sentences with Subordinate Attributive Clauses in the Modern Persian Language. Moscow: Izdatelstvo Vostochnaya Literatury, 1959. – 219 p.
11. Tamimdari A. History of Persian Literature. St. Petersburg: Petersburg Oriental Studies, 2007. – 240 p.
12. Shabani Jadidi P., Brookshaw D. P. The Routledge Introductory Persian Course: Farsi Shirin Ast. New York: Routledge, 2010. – 264 p.
13. Shahsavari A., Atwood B. Persian of Iran Today. An introductory course. UT Austin Center for Middle Eastern Studies, 2013. – 191 p.
14. Abu-l-Qāsemi M. یخ زبان فارسی-تار / Tārikh-e zabān-e fārsi (History of the Persian language), Tehran: Sazman-e Samt, 1373/1994. – 263 p.
15. Ahmadvand S. Tabatabai (Allameh Tabatabai University Writing Instructions), Tehran: Dāneshgāh-e 'Allameh Tabatabāi, 1395/2016. – 103 s.
16. Ranjbar E. آیین نگارش و ویرایش / Aīn-e negāresh va virāesh (Rules of writing and editing), Tabriz: Puyā-e danesh, 1381/2002. – 162 s.
17. Rezvan, F. راهنمای نگارش و ویرایش / Rahnama-e virāesh va negāresh (Guide to Editing and Writing) (3rd ed.), Tehran: Dāneshgāh-e Tehran. 1393/2014. – 121 p.
18. Sami'i Gilani A. ویرایش و نگارش / Negāresh va virāesh (Writing and editing), Tehran: Samt, 1386/2007. – 308 p.
19. Yahaqi M. J. & Nāseh M. M. راهنمای نگارش و ویرایش / Rahnama-e negāresh va virāesh (Guide to Writing and Editing) (12th ed.), Mashhad: Beh Nashr. 1373/1994. – 192 p.
20. Zu-l-Feqāri Seyyed H. راهنمای ویراستاری و درست‌نویسی / Rahnama-e virāstāri va dorostnevisi (Guide to editing and spelling) (1st ed.), Tehran: 'Elm, 1387/2008. – 431 p.
21. Anvari H. (ed.). سجاوندی / Sajvāndi (Punctuation marks) / فرهنگ بزرگ سخن // Farhang-e bozorg-e sokhan (Big Dictionary "Sohan"). Tehran: Sokhan, 1381/2002. - With. 4049.
22. A. Āzarang. 1398/2019. No. 70. ss. 7 – 18.
23. Āzarang A.; Rofugarān M. تاریخ ویرایش در ایران؛ ویرایش در آثار ناصرالدین شاه قاجار / Tārikh-e virāesh dar Irān; virāesh dar 'aṣr-e Mohammad shah va Naṣer-od-Din Shah Qājār (History of editing in Iran; editing in the era of Mohammad Shah and Nasrudin Shah Qajar) // Jahān-e ketāb (1403/2024. № 404. ss. 36-39.
24. Hakkāk, Seyyed M. راسخاستاران و خدمات ویراستاران / Khadamāt va ṣadamāt virāstārān (Services and harm of editors) // Zabānshenāsi (زبانشناسی), 1378/1999. Autumn. No. 98. ss. 36-39.
25. Hasanzāde P., Zargarinezhād Gh. H. Sha'bāni Smghabadi R. ترجمه / Dār at-tarjomeh Homāiuni naghostin eqdām-e vezarāt-e entebā'āt dar bāb-e tarjomeh (Shah's Translation Bureau is the first measure of the Ministry of Press in the field of translation) // Motalā't-e farhangī va ertebātī (مطالعات فرهنگی و ارتباطات), 1398/2019. No. 58. ss. 57-80.
26. Najimi, Gh. رانیدر ایراستاریخچه ویرایش / Tārikhche-e virāstāri dar Irān, (Brief history of editing in Iran) // Žav (1402/2023. (ژاو). Spring. No. 9. ss. 5-7.
27. Šalehi N., Vafāee A.A. All rights reserved. Ta'sir-e sonnat-e noskhe'arāie irāni va farhang-e negāresh orupāiyan dar bekārgiri-e neshānehā-e sajvāndi dar nakhostin matbu'āt-e Irān (The Influence of Iranian Manuscript Design Traditions and European Writing Culture on the Use of Punctuation Marks in the First Printed Publications of Iran) // Faṣḥnāme-ye PaZuheshha-e adabi (فصلنامه پژوهشهای ادبی), 1399/2020. (ی). Winter. No. 70. pp. 97-128.
28. Molāietavāni A. یدارالترجمة ناصر / Dār-ol-tarjomeh Nāseri (Nasruddin Shah Translation Bureau) / دانشنامه جهان اسلام / (Encyclopedia of the Islamic World). [Electronic resource]. Access mode: // <https://rch.ac.ir/article/Details/8984> (accessed: 03.11.2024).

Прагматическая интерпретация языковых средств выражения эмоций в семейных отношениях на материале кинотекста

Лю Цинян

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, liu.qy@yandex.ru

Настоящая статья посвящена исследованию прагматической интерпретации языковых средств, используемых для выражения эмоций в семейных отношениях. Объектом анализа является кинотекст, рассматриваемый как отражение и моделирование реальности семейного взаимодействия. В статье исследуются коммуникативные стратегии и тактики, применяемые персонажами для выражения различных эмоциональных состояний, таких как радость, гнев, печаль, страх, а также более сложные эмоции, такие как ревность, зависть, обида. Анализируется роль контекста и невербальных средств (мимика, жесты, интонация) в формировании и интерпретации эмоционального посыла высказываний, особое внимание уделяется случаям манипуляции и проявления эмпатии. Исследование затрагивает социально-культурные аспекты, влияющие на прагматику эмоционального дискурса в семье, в частности, рассматриваются гендерные и возрастные различия в выражении эмоций, а также влияние социокультурных норм и стереотипов на коммуникативное поведение персонажей.

Ключевые слова: прагматика, эмоции, семейные отношения, кинотекст, дискурс, коммуникация, интерпретация, невербальные средства, социально-культурные факторы, стратегия.

Введение

Современная лингвистика все больше внимания уделяет изучению языка не как абстрактной системы, а как инструменту социального взаимодействия. Особую актуальность приобретает исследование эмоциональной составляющей коммуникации, поскольку эмоции являются важнейшим регулятором межличностных отношений и влияют на успешность общения. В частности, актуальным представляется анализ выражения эмоций в семейном дискурсе, где эмоциональная близость и взаимопонимание играют ключевую роль в формировании здоровой и гармоничной среды. В связи с этим, данная статья посвящена изучению прагматической интерпретации языковых средств выражения эмоций в семейных отношениях на материале кинотекста. Феномен кинотекста как отражения и моделирования реальности позволяет выявить закономерности и особенности эмоционального взаимодействия в семье, представленные в художественной форме.

Целью данного исследования является выявление и анализ прагматических особенностей интерпретации языковых средств выражения эмоций в семейных отношениях, представленных в кинотексте. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить коммуникативные стратегии и тактики выражения эмоций в диалогах персонажей; выявить роль контекста и невербальных средств в интерпретации эмоциональной окраски высказываний; проанализировать влияние социально-культурных факторов на прагматику эмоционального дискурса в семейных отношениях, отображенных в кинотексте.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе прагматических аспектов выражения эмоций в семейном дискурсе, представленном в кинотексте, с учетом коммуникативных стратегий, контекста и невербальных средств, а также социально-культурных факторов.

Материалы и методы исследований

Материалом для исследования послужили научные публикации, посвященные заявленной теме и отражающие различные типы семейных отношений. Методологической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых в области прагматической лингвистики, теории коммуникации, лингвистики эмоций, а также работы, посвященные анализу кинотекста. В качестве методов исследования использованы: метод дискурса-анализа, позволяющий выявить коммуникативные стратегии и тактики выражения эмоций; метод контекстуального анализа, направленный на изучение влияния контекста и невербальных средств на интерпретацию эмоциональной окраски высказываний; метод компонентного анализа, используемый для выявления социально-культурных факторов, влияющих на прагматику эмоционального дискурса.

Результаты и обсуждения

Коммуникация в сфере межличностных отношений, особенно в таких близких и эмоционально насыщенных контекстах, как семейные, представляет собой сложный процесс, в котором эмоции играют роль мощного регулятора взаимодействия. Выражение эмоций в диалоге является не просто спонтанным проявлением внутреннего состояния, но и целенаправленным действием, подчиненным определенным коммуникативным стратегиям и тактикам. Понимание этих стратегий и тактик позволяет более глубоко проникнуть в механизмы

межличностного взаимодействия, выявить скрытые мотивы и намерения коммуникантов, а также спрогнозировать результаты общения [4, с. 54].

Коммуникативная стратегия, в данном контексте, может быть определена как общий план действий коммуникатора, направленный на достижение определенной цели в процессе взаимодействия. В контексте выражения эмоций, стратегии могут варьироваться от стремления к сближению и укреплению отношений (например, выражение радости, поддержки, сочувствия) до попыток дистанцирования, контроля или манипуляции (например, выражение гнева, презрения, страха). Выбор стратегии зависит от множества факторов, включая личностные характеристики коммуникаторов, особенности ситуации, их прошлый опыт взаимодействия и цели, которые они преследуют.

В рамках выбранной коммуникативной стратегии коммуникаторы используют различные тактики – конкретные речевые и неречевые способы реализации стратегии. Тактики выражения эмоций могут быть прямыми и косвенными. Прямые тактики предполагают непосредственное и открытое выражение чувств, например: "Я очень рада тебя видеть!", "Я злюсь на тебя!". Косвенные тактики, напротив, характеризуются использованием завуалированных способов выражения эмоций, например, намеков, упреков, иронии, сарказма. Выбор тактики зависит от множества факторов, включая культурные нормы, уровень близости между коммуникаторами, контекст взаимодействия и индивидуальные особенности личности.

Одним из ключевых аспектов анализа коммуникативных стратегий и тактик выражения эмоций является учет контекста. Эмоциональное выражение не существует в вакууме; оно всегда обусловлено конкретной ситуацией, историей взаимоотношений, ролевыми позициями коммуникантов и другими факторами. Один и тот же речевой акт, произнесенный в разных контекстах, может иметь совершенно разное значение и вызывать противоположную реакцию. Например, критика, высказанная в частном разговоре, может быть воспринята как конструктивная обратная связь, а та же самая критика, высказанная в присутствии других людей, может быть расценена как унижение и оскорбление.

Кроме того, не менее важную роль в интерпретации эмоциональных выражений играют невербальные средства коммуникации. Мимика, жесты, интонация, тембр голоса, визуальный контакт – все эти элементы неречевого поведения не только сопровождают вербальные сообщения, но и часто несут основную эмоциональную нагрузку [1, с. 70]. Несоответствие между вербальным и невербальным выражением эмоций может быть признаком обмана или свидетельством противоречивых чувств коммуникатора. Например, человек может говорить "Я не сержусь", но при этом его сжатые кулаки и напряженное выражение лица свидетельствуют об обратном.

Отдельного внимания заслуживают случаи манипуляции и эмпатии в контексте выражения эмоций. Манипуляция представляет собой использование эмоций другого человека в собственных интересах, например, посредством вызывания чувства вины, страха или жалости. Эмпатия, напротив, предполагает осознание и понимание эмоций другого человека, сопереживание его чувствам и стремление к оказанию поддержки. Проявление эмпатии способствует установлению доверительных отношений и укреплению эмоциональной связи между коммуникаторами.

Наконец, важно учитывать влияние социально-культурных факторов на коммуникативные стратегии и тактики выражения эмоций. В разных культурах существуют разные нормы и правила, определяющие допустимые способы выражения чувств. В одних культурах принято открыто и эмоционально выражать свои чувства, в других – сдержанно и контролируемо. Несоблюдение этих норм может привести к непониманию, конфликтам и нарушению коммуникации.

Таким образом, анализ коммуникативных стратегий и тактик выражения эмоций в диалогах персонажей является слож-

ной, но необходимой задачей для понимания механизмов межличностного взаимодействия. Учет контекста, невербальных средств, социально-культурных факторов, а также способности к эмпатийному пониманию позволяет более глубоко проникнуть в мир человеческих эмоций и построить эффективную и гармоничную коммуникацию.

Восприятие и понимание эмоциональной окраски высказывания – процесс, обусловленный сложным переплетением вербальных и невербальных компонентов, разворачивающихся в определенном контексте. Контекст и невербальные средства коммуникации выступают не просто дополнительными элементами, а ключевыми факторами, преобразующими буквальное значение слов, наделяя их эмоциональной глубиной и определяя их истинный смысл. Игнорирование этих факторов может привести к искаженному восприятию и, как следствие, к коммуникативным сбоям. Особенно ярко роль контекста и невербалики проявляется в ситуациях манипуляции и эмпатии, где умение "читать между строк" становится критически важным для установления подлинности коммуникации. Невербальное проявление чувств главных героев можно наблюдать в разных сценах экранизации романа «Парфюмер» Патрика Зюскинда [7, с. 135].

Контекст, в самом широком смысле, представляет собой совокупность обстоятельств, в которых происходит коммуникация. Он включает в себя физическое окружение, историю взаимоотношений коммуникантов, их социальные роли и статусы, культурные нормы и ценности, а также предшествующий дискурс. Контекст служит своеобразным фильтром, через который пропускается информация, и позволяет адекватно интерпретировать эмоциональную окраску высказывания. Например, фраза "Я очень рад" может быть искренним выражением восторга в одной ситуации (например, при встрече с долгожданным другом) и саркастическим замечанием в другой (например, в ответ на неудачное решение).

Невербальные средства коммуникации, включающие в себя мимику, жесты, интонацию, тембр голоса, визуальный контакт и пространственное поведение, выступают мощным инструментом выражения и интерпретации эмоций. Часто именно невербальные сигналы передают основную эмоциональную нагрузку высказывания, особенно в тех случаях, когда вербальное выражение эмоций затруднено или намеренно скрывается [8, с. 47]. Исследования показывают, что невербальная коммуникация играет более значительную роль в выражении эмоций, чем вербальная, особенно в ситуациях, связанных с сильными аффектами. Противоречие между вербальным и невербальным поведением часто является индикатором обмана или двойственности чувств.

Ситуации манипуляции демонстрируют, как контекст и невербальные средства могут быть использованы для сокрытия истинных намерений и воздействия на эмоциональное состояние собеседника. Манипулятор зачастую прибегает к использованию контролируемых эмоциональных проявлений, тщательно подбирая слова и жесты, чтобы вызвать определенную реакцию у собеседника. Он может притворяться искренним, сочувствующим или обиженным, чтобы добиться своих целей [2, с. 72]. Распознавание манипуляции требует особого внимания к деталям: несоответствию между вербальным и невербальным поведением, неестественности эмоциональных проявлений, а также к анализу контекста ситуации и истории взаимоотношений с данным человеком. Например, человек может говорить комплименты, но его взгляд будет блуждающим и холодным, а тон голоса – неестественно сладким.

В противоположность этому, эмпатия – это способность понимать и сопереживать эмоциям другого человека, разделять его чувства и переживания. Эмпатическое общение предполагает высокую степень чувствительности к невербальным сигналам и умение адекватно интерпретировать контекст ситуации. Эмпатичный человек не только слушает слова собеседника, но и "считывает" его эмоциональное состояние по выражению лица, жестам, интонации, а также учитывает контекст

его жизни и проблемы. Эмпатия способствует установлению доверительных отношений, снижению напряжения и разрешению конфликтов. Она проявляется в умении задавать уместные вопросы, проявлять искреннее сочувствие и предлагать поддержку.

Таким образом, контекст и невербальные средства коммуникации играют решающую роль в интерпретации эмоциональной окраски высказываний. Умение "читать" эти сигналы необходимо для адекватного понимания намерений собеседника, распознавания манипуляции и проявления эмпатии. Развитие навыков внимательного слушания, наблюдения за невербальным поведением и анализа контекста позволяет улучшить качество коммуникации, укрепить межличностные отношения и избежать коммуникативных ошибок.

Семейные отношения, как микрокосм общества, являются сложным переплетением индивидуальных характеров, межличностных динамик и социально-культурных норм. Кинотекст, отражая и моделируя реальность, становится ценным источником для исследования того, как социально-культурные факторы влияют на прагматику эмоционального дискурса в семье. Прагматика, изучающая употребление языка в контексте, позволяет увидеть, как культурные ожидания и социальные роли формируют способы выражения и интерпретации эмоций, порождая уникальные коммуникативные паттерны в семейном кругу.

Одним из ключевых социально-культурных факторов, влияющих на эмоциональный дискурс, является гендер. Общественные представления о маскулинности и феминности диктуют разные модели эмоционального поведения для мужчин и женщин [9, с. 121]. В фильмах часто можно наблюдать, как мужчины, особенно старшего поколения, сдерживают свои эмоции, предпочитая рациональные аргументы и практические действия проявлениям слабости или уязвимости. Например, в фильме "Красота по-американски" Лестер Бернз, находясь в глубоком кризисе среднего возраста, пытается скрыть свои истинные чувства за маской цинизма и сарказма, что приводит к отчуждению от жены и дочери. И, наоборот, женские персонажи часто изображаются как более эмоциональные и экспрессивные, что может выражаться в открытом проявлении радости, гнева или печали. В фильме "Маленькие женщины" сестры Марч, растущие в атмосфере любви и поддержки, не стесняются выражать свои чувства, открыто делясь своими мечтами, разочарованиями и обидами. Однако, стоит отметить, что современные фильмы все чаще отходят от гендерных стереотипов, представляя более разнообразные и сложные образы мужчин и женщин, способных к широкому спектру эмоциональных проявлений [6, с. 100].

Возраст также является значимым фактором, влияющим на эмоциональный дискурс в семье. Старшее поколение, воспитанное в других социально-культурных условиях, может демонстрировать более консервативные и сдержанные способы выражения эмоций, в то время как молодое поколение, более открытое новым идеям и ценностям, может быть более склонно к откровенному и эмоциональному общению. Конфликт поколений часто возникает именно из-за различий в эмоциональных ожиданиях и коммуникативных стилях [5, с. 74]. Например, в фильме "Летят журавли" родители Вероники, пережившие войну, демонстрируют сдержанность и стоицизм, в то время как сама Вероника, не прошедшая через тяготы военного времени, более открыто выражает свои чувства, что приводит к непониманию и конфликтам.

Классовая принадлежность и социально-экономический статус также оказывают влияние на прагматику эмоционального дискурса в семье. В семьях с высоким социально-экономическим статусом общение может быть более формальным и сдержанным, с акцентом на соблюдение социальных норм и приличий, в то время как в семьях с низким социально-экономическим статусом общение может быть более прямолинейным и эмоциональным, с акцентом на поддержку и взаимопомощь [10, с. 27]. Различия в воспитании и образовании также

могут приводить к различиям в способах выражения и интерпретации эмоций. Например, в фильме "Паразиты" семьи Ким и Пак демонстрируют совершенно разные коммуникативные стили и эмоциональные реакции, обусловленные их принадлежностью к разным социальным классам.

Культурная идентичность и этническая принадлежность также оказывают значительное влияние на эмоциональный дискурс в семье. Разные культуры имеют разные нормы и правила, определяющие допустимые способы выражения чувств. В одних культурах принято открыто и эмоционально выражать свои чувства, в других – сдержанно и контролируемо. Незнание или игнорирование этих норм может привести к непониманию и конфликтам. Например, в фильме "Моя большая греческая свадьба" семья Портокалос, придерживающаяся традиционных греческих ценностей, демонстрирует громкое и эмоциональное общение, которое может показаться излишне экспрессивным для представителей других культур.

Религиозные убеждения также могут оказывать влияние на эмоциональный дискурс в семье. Религиозные нормы и ценности часто определяют допустимые способы выражения гнева, страха, радости или печали. В некоторых религиозных семьях может быть не принято выражать определенные эмоции, считающиеся греховными или недостойными. Например, в фильме "Молчание ягнят", хотя и не фокусируется конкретно на семье, влияние католической веры на Кларису очевидно в её сдержанности и самоконтроле при столкновении с ужасающей реальностью.

Таким образом, социально-культурные факторы оказывают существенное влияние на прагматику эмоционального дискурса в семейном кинотексте. Гендер, возраст, классовая принадлежность, культурная идентичность и религиозные убеждения формируют способы выражения и интерпретации эмоций, определяя уникальные коммуникативные паттерны в семье [3, с. 98]. Анализ этих факторов позволяет более глубоко понять механизмы межличностного взаимодействия и выявить скрытые мотивы и намерения коммуникантов.

Выводы

Проведенное исследование, посвященное прагматической интерпретации языковых средств выражения эмоций в семейных отношениях на материале кинотекста, позволило достигнуть поставленной цели и решить обозначенные задачи. Анализ кинотекста как отражения и моделирования реальности семейного взаимодействия выявил ряд значимых особенностей использования языка для передачи эмоциональных состояний.

В частности, была установлена сложная взаимосвязь между коммуникативными стратегиями и тактиками, используемыми персонажами для выражения эмоций, и ожидаемым прагматическим эффектом. Обнаружено, что выбор конкретных языковых средств, таких как ирония, сарказм, комплименты или упреки, напрямую влияет на восприятие собеседником эмоционального посыла и определяет дальнейшее развитие коммуникации. Были выявлены примеры успешного взаимопонимания, основанного на эмпатии и адекватной интерпретации эмоциональных сигналов, а также случаи коммуникативных неудач, обусловленных неправильной трактовкой намерений и эмоционального состояния партнера.

Особое внимание в исследовании было уделено роли контекста и невербальных средств в интерпретации эмоциональной окраски высказываний. Анализ показал, что даже простое слово, произнесенное с определенной интонацией, жестом или мимикой, может кардинально изменить свое значение и вызвать противоположную реакцию. Были рассмотрены примеры манипулятивного использования эмоциональных приемов, когда персонажи намеренно искажают свои истинные чувства с целью достижения определенной выгоды. Вместе с тем, детально проанализированы ситуации, где невербальные сигналы, напротив, усиливают и подтверждают выражаемые эмоции, способствуя установлению глубокого эмоционального контакта.

Исследование подтвердило значительное влияние социально-культурных факторов на прагматику эмоционального дискурса в семейных отношениях. Были выявлены различия в выражении эмоций в зависимости от гендерной принадлежности, возраста, социального статуса и культурной идентичности персонажей. Показано, как стереотипы и нормы, принятые в обществе, формируют определенные модели эмоционального поведения и влияют на интерпретацию высказываний. В частности, анализ позволил выявить, каким образом представления о "мужской сдержанности" или "женской эмоциональности" влияют на выбор языковых средств и особенности коммуникации в семье.

Таким образом, проведенное исследование позволило не только углубить понимание механизмов прагматической интерпретации языковых средств выражения эмоций в семейных отношениях, но и выявить специфические особенности, проявляющиеся в кинотексте как отражении и моделировании реальности. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях в области лингвистики, психологии, социологии, а также в практике семейного консультирования и психотерапии для улучшения коммуникативного климата в семьях и повышения осознанности в межличностном общении.

Литература

1. Бугаева Л. Д. Кинотекст: прояснение значения // Мир русского слова, 2011 г. С. 67-73.
2. Желнина Е. В., Галиуллова Л. Н. Репрезентация семейной жизни в отечественных кинофильмах: результаты контент-анализа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 69-76.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001. - 208 с.
4. Милевская Т. В., Брыксин А. И. Кинотекст как особая разновидность художественного текста: к постановке проблемы // Таврический научный обозреватель, 2015 г. С. 53-55.
5. Митягина В. А. Социокультурные характеристики коммуникативного действия: монография / науч. ред. В. И. Карасик. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. 356 с.
6. Михалева Г. В., Лозовицкая А. А. Семья и семейное воспитание в игровом отечественном кино на современном этапе // Знак: проблемное поле медиаобразования, 2025 г. С. 98-106.
7. Несмачнова Е. В. Невербальное выражение эмоций в тексте романа и кинотексте: возможные трансформации (роман П. Зюскинда «Парфюмер» и его экранизация) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017 г. С. 135-138.
8. Обуховский В. А. Важность современного российского кинематографа, как фактора формирования семейных ценностей молодежи // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 1 (53). С. 43-48.
9. Романов П. В. По-братски: мужественность в постсоветском кино // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Т. IV. С. 120-135.
10. Семенова О. В., Бутовская М.Л. Связь родственной помощи бабушек и дедушек с удалённостью домохозяйств на примере России, США и Бразилии // Человек и культура. 2021. № 4. С. 10-33.

Pragmatic interpretation of linguistic means of expressing emotions in family relationships based on the material of the film text

Liu Qingyang

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg

This article is devoted to the study of the pragmatic interpretation of linguistic means used to express emotions in family relationships. The object of the analysis is the film text, considered as a reflection and modeling of the reality of family interaction. The article explores the communicative strategies and tactics used by characters to express various emotional states such as joy, anger, sadness, fear, as well as more complex emotions such as jealousy, envy, resentment. The role of context and non-verbal means (facial expressions, gestures, intonation) in the formation and interpretation of the emotional message of statements is analyzed, special attention is paid to cases of manipulation and empathy. The research touches on socio-cultural aspects that influence the pragmatics of emotional discourse in the family, in particular, gender and age differences in the expression of emotions, as well as the influence of socio-cultural norms and stereotypes on the communicative behavior of characters are considered.

Keywords: pragmatics, emotions, family relations, film text, discourse, communication, interpretation, non-verbal means, socio-cultural factors, strategy.

References

1. Bugaeva L. D. Film text: clarifying the meaning // The World of the Russian Word, 2011, pp. 67-73.
2. Zhelnina E. V., Galiullova L. N. Representation of family life in Russian films: results of content analysis // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2019. Vol. 8, No. 4 (29). pp. 69-76.
3. Maslova V.A. Linguoculturology: Textbook for students. higher. studies. Moscow: Akademiya Publ., 2001. 208 p.
4. Milevskaya T. V., Bryksin A. I. Kinotext as a special kind of literary text: towards a problem statement // Tavrichesky Scientific Observer, 2015, pp. 53-55.
5. Mityagina V. A. Sociocultural characteristics of communicative action: a monograph / scientific ed. by V. I. Karasik. Volgograd: Volga Publishing House, 2007. 356 p.
6. Mikhaleva G. V., Lozovitskaya A. A. Family and family education in Russian feature films at the present stage // Sign: a problematic field of media education, 2025, pp. 98-106.
7. Nesmachnova E. V. Nonverbal expression of emotions in the novel text and film text: possible transformations (P. Suskind's novel "The Perfumer" and its film adaptation) // Philological Sciences. Questions of Theory and practice, 2017, pp. 135-138.
8. Obukhovskiy V. A. The importance of modern Russian cinema as a factor in the formation of family values of youth // Skif. Questions of student science. 2021. No. 1 (53). pp. 43-48.
9. Romanov P. V. Fraternally: masculinity in post-Soviet cinema // Journal of Sociology and Social Anthropology. 2001. Vol. IV. pp. 120-135.
10. Semenova O. V., Butovskaya M.L. The relationship of family care of grandparents with household remoteness on the example of Russia, the USA and Brazil // Man and culture. 2021. No. 4. pp. 10-33.

Общее в фитонимике монгольского и калмыцкого языков

Навашева Валентина Александровна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, межкультурной коммуникации и регионоведения, ФГБОУ «КалмГУ»,
navash80@mail.ru,

Джамбулатова Зезаг Хароновна

студент, ФГБОУ «КалмГУ», od94245@mail.ru,

Сегизкова Анжелика Санжаровна,

студент, ФГБОУ «КалмГУ», Lik.sych@gmail.com

Соколовская Сабина Александровна

студент, ФГБОУ «КалмГУ», sokol1saba@gmail.com

Хонгорова Даяна Айсовна

студент, ФГБОУ «КалмГУ», dayashka06@gmail.com,

Настоящая статья посвящена анализу сходств в фитонимике монгольского и калмыцкого языков. Исследование направлено на углубление в понимание исторических и культурных связей между двумя народами, а также на выявление особенностей их языковых структур. Изучение общего в фитонимике монгольского и калмыцкого языков позволит понять, как различные экологические и социальные факторы формировали представления о растительном мире в сознании их носителей. В монгольском языке фитонимы отражают и биологические характеристики растений, и их культурное значение, они имеют связь с обычаями и традициями монгольского народа. Калмыцкий язык, относящийся к монгольской языковой семье, но адаптировавшийся к условиям жизни в России, сохраняет фитонимы монгольского языка.

Актуальность настоящего исследования аргументируется большим количеством научных трудов в отношении развития данной темы, с одной стороны, а с другой – наличием ряда нерешённых задач в рамках общих черт лексики калмыцкого и монгольского языков. Кроме того, исследование является актуальным в свете растущего интереса к языковым и культурным связям между народами, к их отношению к экологии и природным ресурсам.

Ключевые слова: фитонимика, растительная лексика, калмыцкий язык, монгольский язык, лексическая общность.

Калмыцкий и монгольский языки – два близкородственных языка с общими чертами в лексике. При этом следует отметить, что монгольский язык всегда функционировал и развивался обособленно, в то время как калмыцкий претерпевал изменения под влиянием языков народов, имеющих контакты с калмыцким народом. В самом деле: на калмыцкий язык на протяжении столетий оказывал влияние преимущественно русский язык, в связи с чем в нём много заимствований. Сравнительный анализ фитонимов в монгольском и калмыцком языках представляет собой научный интерес не только с точки зрения лексикологии и семантики этих языков, но и с позиции культурных и исторических связей двух народов.

Монголы и калмыки имеют богатую традицию взаимодействия с природой, что находит отражение в их языках. Оба народа традиционно занимались скотоводством, земледелием и собирательством, что способствовало развитию богатого словаря, связанного с растительным миром. Для них растения играли огромную роль, составляя важную часть повседневной жизни и хозяйственной деятельности. Изучением калмыцкого языка и его сопоставлением с другими языками занимались многие учёные: В.Л. Котвич [Котвич 1962], В.И. Рассадин [Рассадин 2011], С.М. Трофимова [Рассадин, Трофимова 2014].

В монографии «О некоторых пластах лексики калмыцкого языка в контексте монгольских языков» [Рассадин 2013] В.И. Рассадин исследует некоторые лексические пласты словарного состава калмыцкого языка. Работа включает некоторые характеризующие стороны общественной жизни калмыцкого народа и черты его традиционной хозяйственной деятельности, природы, материальной культуры. Автор с целью сравнения привлекает материал из современных бурятского, халха-монгольского и старописьменного монгольского языка.

В работе В.И. Рассадина, С.М. Трофимовой «Сравнительное исследование звукового строя языков дербетов Калмыкии и Монголии» сравниваются фонетические системы языков дербетов. Так, учёные изучают консонантизм, вокализм, специфику образования неясных и долгих гласных, а также особенности произнесения звуков в речевом потоке [Рассадин, Трофимова 2011]. Ещё одна работа В.И. Рассадина и С.М. Трофимовой – научная статья «Лексика некоторых продуктов традиционного мясного, мучного и растительного питания в халхаском, бурятском и калмыцком языках» [Рассадин, Трофимова 2016]. Учёные осуществляют анализ лексики, называющей продукты традиционного растительного и мучного питания монгольских народов.

Трофимова С.М., Бальжинмаева Б.Д., Боктаева В.Л., Тувшинтогс Б. являются авторами работы «Сравнительное исследование лексики в современном калмыцком языке и языке ойратов Монголии в разделе «Традиционное жилище и его части» [Трофимова, Бальжинмаева, Боктаева, Тувшинтогс 2021]. Исследователи привлекают материал из бурятского, старописьменного монгольского и халха-монгольского языков на предмет выделения общих терминов и определения их общемонгольской основы, выявления особенностей ойратского ареала и черт, характерных для данных языков, отражающих реальную историческую действительность этносов в период общемонгольского праязыка и в эпоху расселения монгольских племён.

В работе А.В. Мазарчук «Общемонгольская лексика раздела «одежда и обувь» в халхаском, бурятском, калмыцком языках» изучаются общемонгольские термины, которые обозначают традиционные предметы обуви и одежды монголов. Автор отмечает, что названия базовых предметов обуви и одежды обычно являются исконно монгольскими, заимствование иноязычных слов происходило с целью обозначения нетрадиционных, новых предметов одежды, появляющихся в их жизни.

Кроме того, А.В. Мазарчук считает, что такие заимствования осуществлялись из языков народов, с которыми монголы имели контакты: русских, тюрков, китайцев и т.д., а по мере вытеснения новыми предметами одежды прежних во всех исследуемых языках менялась семантика исконных слов [Мазарчук 2017, с. 188].

Д.А. Сусеева в книге «Аффиксальное словообразование калмыцкого и монгольского языков в сопоставительном освещении» на базе единых критериев и в единых терминах сравнивает словообразовательные системы этих языков, а также их основные простые и комплексные словообразовательные единицы. Основное внимание учёной обращает на производные слова, способы их образования, семантические и формальные отношения производных и производящих слов, словообразовательные пары, типы, цепи, парадигмы и словообразовательные гнезда [Сусеева 2014].

Сравнительному исследованию лексики монгольских языков посвящена научная статья Б.Д. Цыренова и М. Б.-О. Хайдаповой. В работе изучается дифференциальная лексика монгольских языков на материале «Словаря монгольских языков» (1990 г.). Авторы приходят к выводу, что даже в базовой лексике монгольских языков имеются существенные расхождения, которые нельзя объяснить заимствованиями одним языком лексем из другого контактирующего языка (китайского, тюркских и т.д.) [Цыренов, Хайдапова 2017, с. 34].

Практическим материалом нашего исследования послужили словарные статьи лексем-наименований растений, собранные из «Монгольско-английского словаря» Ф. Лессинга [Lessing 2006] и «Калмыцко-русского словаря» Б.Д. Муниева [Муниев 1977]. Кроме того, в работе мы опирались на «Большой академический монгольско-русский словарь» [Большой академический монгольско-русский словарь 2001]. Для перевода фитонимов с английского на русский язык мы обращались к «Русско-английскому, англо-русскому словарю» Г.В. Бочаровой [Бочарова 2012].

Для исследования выделены тематические группы «Фрукты», «Овощи», «Травы и кустарники», «Зерновые культуры» и «Цветы».

Сходства в тематической группе «Фрукты» отражаются в Таблице 1.

Таблица 1
Тематическая группа «Фрукты»

Русский вариант фитонима	Калмыцкий вариант слова	Монгольский вариант слова
яблоко	альмн	alim
гранат	анр	anar
вишня	чи	cii
лимон	нимбэ	nimbege
апельсин	зүрж	zyrzi

В калмыцком и монгольском языках лексемы тематической группы «Фрукты» имеют общие черты. Это отражается в сходстве лексем «альмн – alim» («яблоко»), «анр – anar» («гранат»), «чи – cii» («вишня»), «нимбэ – nimbege» («лимон»), «зүрж – zyrzi» («апельсин»).

Фрукты не только используются в кулинарии, но и обладают символическим значением в обрядах и ритуалах, а также в традиционной медицине. В калмыцкой и монгольской культурах они ассоциируются с временами года. Известно, что для народов-кочевников фрукты были доступны далеко не всегда, что также находит отражение в лексике их языков.

Во второй группе сходств в лексемах отмечено сравнительно немного. Результаты приведены в Таблице 2.

Таблица 2
Тематическая группа «Овощи»

Русский вариант фитонима	Калмыцкий вариант слова	Монгольский вариант слова
морковь	шар луувн	luubang
чеснок	сармсг	sarimsar

В калмыцкой и монгольской лексике тематической группы «Овощи» также наблюдаются общие черты.

И калмыки, и монголы традиционно занимались скотоводством, но в их хозяйственной деятельности присутствовало и земледелие, что позволяло им выращивать некоторые виды овощей. Рассмотрим тематическую группу «Травы и кустарники». Результаты отражены в Таблице 3.

Таблица 3
Тематическая группа «Травы и кустарники»

Русский вариант фитонима	Калмыцкий вариант слова	Монгольский вариант слова
валериана	банв	bambai
мята	батраш	baturasi
малина	хон бөөлжрһн	bögelzirgen
горох	бурчг	burcar
цикорий	идэр	ider
кизил	ярга	jararai
виноград	үста үзм	yzym
клубника	зедһн	zetegene

Итак, общее в монгольских и калмыцких лексемах в структуре тематической группы «Травы и кустарники» также обращает на себя внимание. Это проявляется в сходстве лексем «банв – bambai» («валериана»), «батраш – baturasi» («мята»), «хон бөөлжрһн – bögelzirgen» («малина»), «бурчг – burcar» («горох»), «идэр – ider» («цикорий»), «ярга – jararai» («кизил»), «үста үзм – yzym» («виноград»), «зедһн – zetegene» («клубника»).

Общие названия трав и кустарников в исследуемых языках демонстрируют не только сходные гастрономические предпочтения обоих народов, но и значение называемых растений в народной медицине.

Ещё одна тематическая группа, рассмотренная нами в структуре фитонимов, – тематическая группа «Зерновые культуры». Результаты отражены в Таблице 4.

Таблица 4
Тематическая группа «Зерновые культуры»

Русский вариант фитонима	Калмыцкий вариант слова	Монгольский вариант слова
пшеница	цаһан буудя	burudai
рис	тутрһ	tuturt
просо	зарм	zarm

Общие черты тематической группы «Зерновые культуры» отмечаются у лексем «цаһан буудя – burudai» («пшеница»), «тутрһ – tuturt» («рис»), «зарм – zarm» («просо»).

Поскольку земледелие присутствовало в структуре хозяйственной деятельности калмыков и монголов, названия зерновых культур занимают определённое место в фитонимической лексике их языков.

Некоторые сходства были отмечены также в отношении тематической группы «Цветы». Результаты приведены в Таблице 5.

Таблица 5
Тематическая группа «Цветы»

Русский вариант фитонима	Калмыцкий вариант слова	Монгольский вариант слова
герань	ажрһн	azargan
цветок	цецг	ceseg

Таким образом, в тематической группе фитонимов «Цветы» сходство обнаруживается в лексемах «ажрһн – azargan» («герань»), «цецг – ceseg» («цветок»).

Отметим, что монгольский вариант написания на латинице не всегда соответствует произношению. Приведём варианты написания некоторых фитонимов с различным написанием на кириллице и на латинице: zyrzi – зүрж (апельсин); luubang – лууван (морковь); baturasi – батраш (мята); bögelzirgen – бөөрөлзгөнө (малина); ider – идрэ (цикорий); jaragai – яргай (кизил); yzym – үзм (виноград); burudai – буудай (пшеница); tuturt – тутрага (рис); zarm – зарам (просо).

Итак, фитонимика калмыцкого языка имеет большое сходство с фитонимикой монгольского. Это обусловлено тем, что в ведении хозяйства калмыков и монголов много общего. И калмыки, и монголы традиционно тесно взаимодействуют с природой, поэтому названий растений занимают особое место в лексике обоих языков. Исторически калмыцкий и монгольский народы вели похожий образ жизни, занимались преимущественно животноводством, поэтому наименования растений крайне важны в лексике сравниваемых нами языков. Также на наличие общих черт в фитонимике калмыцкого и монгольского языков оказали влияние народные традиции, обычаи и даже обряды.

Оба языка имеют богатый фитонимический лексикон, показывающий глубокие связи народов с природой и общие традиции.

Литература

1. Lessing F.D. Mongolian-English dictionary. – Routledge, 2006. – 1236 с.
2. Аникина Т.В. Словообразовательная структура фитонимической лексики в английском и русском языках // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – № 4. – 2018. – С. 3–13.
3. Большой академический монгольско-русский словарь: в 4-х т. – М.: Academia, 2001. – 486 с.
4. Бочарова Г.В. Русско-английский, англо-русский словарь. Более 40000 слов. – М.: Проспект, 2012. – 816 с.
5. Котвич В.Л. Исследования по алтайским языкам. – М.: Изд-во иностранной лит-ры, 1962. – 371 с.
6. Мазарчук А.В. Общемонгольская лексика раздела «одежда и обувь» в халхаском, бурятском, калмыцком языках // Oriental studies. – 2017. – С. 180–189.
7. Муниев Б.Д. Калмыцко-русский словарь: около 26000 слов. – М.: Изд-во «Русский язык», 1977. – 764 с.
8. Панасенко Н.И. Когнитивно-онимасиологическое исследование: Опыт сопоставительного анализа названий лекарственных растений: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 397 с.
9. Пермякова О.С. Сопоставительный анализ особенностей номинации фитонимов разными народами (на материале русского, марийского, английского и французского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 6 (17). – 2022. – С. 121–124.
10. Рассадин В.И. Скотоводческая лексика калмыцкого языка в сравнении с турецко-месхетинской // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – №8. – 2011. – С. 83–90.
11. Рассадин В.И., Трофимова С.М. Лексика калмыцкого языка сквозь призму тюрко-монгольской лингвистической общности // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – №10(3). – 2014. – С. 36–45.
12. Рассадин В.И., Трофимова С.М. Лексика некоторых продуктов традиционного мясного, мучного и растительного питания в халхаском, бурятском и калмыцком языках // Oriental studies. – 2016. – С. 132–136.
13. Рассадин В.И., Трофимова С.М. Сравнительное исследование звукового строя языков дербетов Калмыкии и Монголии // Oriental Studies. – 2011. – № 4(2). – С. 99–107.
14. Рассадин В.И. О некоторых пластах лексики калмыцкого языка в контексте монгольских языков: [монография] / С.М. Трофимова, В.И. Рассадин. – Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2013. – 136 с.
15. Сусеева Д.А. Аффиксальное словообразование калмыцкого и монгольского языков в сопоставительном освещении / ред. Т.С. Есенова; Д.А. Сусеева. – Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2014. – 204 с.

16. Трофимова С.М., Бальжинимаева Б.Д., Боктаева В.Л., Тувшинтогс Б. Сравнительное исследование лексики в современном калмыцком языке и языке ойратов Монголии в разделе «Традиционное жилище и его части» // Oriental studies. – 2021. – С. 825–833.

17. Цыренов Б.Д., Хайдапова М.Б.-О. Сравнительные исследования лексики монгольских языков // Вестник Бурятского государственного университета. – №3. – 2025. – С. 27–37.

Common in phytonymics of the mongolian and kalmyk languages

Navasheva V.A., Dzhambulatova Z.Kh., Segizekova A.S., Sokolovskaya S.A., Khongorova D.A.

KalmSU

This research focuses on analyzing the similarities in the phytonymy of the Mongolian and Kalmyk languages. The study aims to deepen our understanding of the historical and cultural connections between these two nations, as well as to identify the unique features of their linguistic structures. By examining the similarities in the phytonymy of the Mongolian and Kalmyk languages, we can gain insights into how various environmental and social factors have shaped the perception of the plant world in the minds of their respective speakers. In the Mongolian language, phytonyms reflect both the biological characteristics of plants and their cultural significance, as they are deeply intertwined with the customs and traditions of the Mongolian people. The Kalmyk language, which belongs to the Mongolian language family but has adapted to life in Russia, retains the phytonyms of the Mongolian language.

The relevance of this research is justified by the large number of scientific works on the development of this topic, on the one hand, and by the existence of a number of unresolved problems within the framework of the common features of the vocabulary of the Kalmyk and Mongolian languages, on the other. In addition, the study is relevant in light of the growing interest in the linguistic and cultural connections between nations, as well as their attitudes towards ecology and natural resources.

Keywords: phytonymy, plant vocabulary, Kalmyk language, Mongolian language, lexical community.

References

1. Lessing F.D. Mongolian-English dictionary. – Routledge, 2006. – 1236 p.
2. Anikina T.V. The Word-Formation Structure of Phytonymic Vocabulary in English and Russian // Scientific Result. Issues of Theoretical and Applied Linguistics. – No. 4. – 2018. – Pp. 3–13.
3. Great Academic Mongolian-Russian Dictionary: in 4 v. – M.: Academia, 2001. – 486 p.
4. Bocharova G.V. Russian-English, English-Russian dictionary. More than 40,000 words. – M.: Prospect, 2012. – 816 p.
5. Kotvich V.L. Studies in the Altaic Languages. – Moscow: Foreign Literature Publishing House, 1962. – 371 p.
6. Mazarchuk A.V. Common Mongolian Vocabulary of the Section "Clothes and Footwear" in the Khalkhas, Buryat, and Kalmyk Languages // Oriental Studies. – 2017. – Pp. 180–189.
7. Muniev B.D. Kalmyk-Russian Dictionary: About 26,000 Words. – Russian Language Publishing House, 1977. – 764 p.
8. Panasenkov N.I. Cognitive-Onomasiological Research: An Experience of Comparative Analysis of Names of Medicinal Plants: dis. ... dr. philol. sci. – Moscow, 2000. – 397 p.
9. Permyakova O.S. Comparative Analysis of the Peculiarities of Naming Phytonyms by Different Peoples (Based on the Russian, Mari, English, and French Languages) // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. – No. 6 (17). – 2022. – Pp. 121–124.
10. Rassadin V.I. The Lexicon of the Kalmyk Language in Comparison with the Turkish-Meskhetian Lexicon // Bulletin of the Buryat State University. Pedagogy. Philology. Philosophy. No. 8. – 2011. – pp. 83–90.
11. Rassadin V.I., Trofimova S.M. The Lexicon of the Kalmyk Language through the Prism of the Turkic-Mongolian Linguistic Community // Bulletin of Buryat State University. Pedagogy. Philology. Philosophy. No. 10(3). – 2014. – pp. 36–45.
12. Rassadin V.I., Trofimova S.M. Lexicon of Some Traditional Meat, Flour, and Vegetable Products in the Khalkhas, Buryat, and Kalmyk Languages // Oriental Studies. – 2016. – Pp. 132–136.
13. Rassadin, V.I., Trofimova, S.M. Comparative Study of the Sound Structure of the Derbet Languages of Kalmykia and Mongolia. Oriental Studies, 2011, no. 4(2), pp. 99–107.
14. Rassadin V.I. On Some Layers of the Kalmyk Language Vocabulary in the Context of Mongolian Languages: [Monograph] / S.M. Trofimova; V.I. Rassadin. – Elista: Kalmyk State University, 2013. – 136 p.
15. Suseeva D.A. Affixal Word Formation in the Kalmyk and Mongolian Languages: A Comparative Study. Edited by T.S. Esenova and D.A. Suseeva. – Elista: Kalmyk State University, 2014. – 204 p.
16. Trofimova S.M., Balzhinimaeva B.D., Boktaeva V.L., Tuvshintogs B. Comparative Study of Vocabulary in the Modern Kalmyk Language and the Oirat Language of Mongolia in the Section "Traditional Housing and Its Parts" // Oriental studies. – 2021. – Pp. 825–833.
17. Tsyrenov B.D., Khaydapova M.B.-O. Comparative Studies of the Vocabulary of Mongolian Languages // Bulletin of Buryat State University. – No. 3. – 2025. – Pp. 27–37.

Роль метафоризации в формировании англоязычной политической терминологии

Олейник Элла Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и речевой коммуникации Института иностранных языков АНОВО «Московский международный университет», e.oleynik@mmu.ru

Ведерникова Татьяна Валерьевна

кандидат философских наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков АНОВО «Московский международный университет», t.vedernikova@mmu.ru

Крутых Надежда Георгиевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, общеакадемический факультет ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», ng.titova@mail.ru

Статья Олейник Э.Э., Ведерниковой Т.В. и Крутых Н.Г. посвящена комплексному анализу роли метафоризации в формировании англоязычной политической терминологии. Авторы рассматривают метафоризацию как фундаментальный когнитивный механизм, позволяющий структурировать сложные абстрактные политические концепты через призму более конкретных областей человеческого опыта. В работе подчеркивается, что метафора выполняет не декоративную, а сущностную конструктивную функцию, пронизывая все уровни политического дискурса. Исследование выявляет основные метафорические поля, служащие каркасом для политической терминологии. Особое внимание уделяется анализу конкретного политического дискурса на материале статьи о Риши Сунаке, где метафоризация выступает инструментом лингвистического портретирования. Авторы демонстрируют, как система метафор создает бинарные оппозиции, противопоставляя хаотичное прошлое упорядоченному настоящему, а беспомощных предшественников — эффективному действующему лидеру. В работе детально анализируются такие ключевые метафорические модели, как органическая (государство как организм), военная (политика как война), механистическая (государство как машина), спортивная (политика как состязание), морская (государство как корабль) и метафора пути. Каждая из этих моделей порождает специфический пласт терминологии и предлагает особую оптику восприятия политической реальности. Статья убедительно доказывает, что выбор метафорической модели является мощным инструментом политической борьбы, предопределяющим интерпретацию явлений и мобилизуя граждан на определенные действия.

Ключевые слова: метафоризация, политическая терминология, англоязычный дискурс, когнитивная лингвистика, лингвистическое портретирование, концептуальная метафора, политическая коммуникация, метафорические модели, языковая картина мира, дискурс-анализ.

Роль метафоризации в формировании англоязычной политической терминологии является фундаментальной и многогранной [1, с. 252]. Этот процесс не просто обогащает лексикон, а выступает в качестве ключевого когнитивного механизма, позволяющего структурировать сложные, абстрактные политические концепты, делая их доступными для массового восприятия, запоминания и эмоционального переживания. Метафоризация в формировании англоязычной политической терминологии представляет собой фундаментальный когнитивный процесс, при котором сложные абстрактные политические концепты структурируются через призму более конкретных и доступных областей человеческого опыта. Это не просто стилистический прием украшения речи, а механизм концептуализации политической реальности. Когда политики и идеологи сталкиваются с необходимостью объяснить такие абстракции, как власть, государственное устройство или международные отношения, они бессознательно обращаются к знакомым материальным и чувственным сферам, создавая тем самым каркас для новой терминологии.

Сегодня метафора в политическом языке выполняет не столько декоративную, сколько сущностную, конструктивную функцию, пронизывая все уровни политического дискурса — от строгой академической теории до повседневной публицистики и предвыборных лозунгов.

Истоки этого явления кроются в самой природе политики как сферы деятельности, оперирующей абстрактными категориями — власть, государство, суверенитет, демократия, идеология. Чтобы сделать эти категории понятными и осязаемыми, сознание обращается к более простым и знакомым областям человеческого опыта, которые становятся «донорами» образов и моделей. Так формируются обширные метафорические поля, или домены, которые служат каркасом для политической терминологии.

Анализ конкретной статьи «Rishi Sunak played a difficult hand well», проведенный авторами Плисовым Е.В., Зиминой М.В. и Слободенюк Е.А., наглядно демонстрирует, как метафоризация служит ключевым инструментом лингвистического портретирования в политическом дискурсе [2, с. 393]. Исследователи детально рассматривают, как с помощью системы метафор конструируется образ действующего премьер-министра Великобритании Риши Сунака в выгодном для него свете, одновременно формируя негативное восприятие его предшественников и политических оппонентов.

Авторы подчеркивают, что метафорический каркас статьи строится на нескольких взаимосвязанных концептуальных моделях. Прежде всего, выделяется военная метафора, которая используется для описания действий политических противников. Фразы вроде «the mess that is the Northern Ireland Protocol» и «Theresa May had salted the earth through her earlier, bungled negotiations» создают образ хаотичной и бесплодной политической деятельности, приведшей к кризису. Метафора «salting the earth», восходящая к древней военной тактике, особенно выразительно рисует действия Терезы Мэй как намеренно разрушительные, делающие невозможным последующее восстановление.

Центральной для лингвистического портретирования Р. Сунака становится игровая метафора, вынесенная в заголовок — «played a difficult hand well». Как отмечают исследователи, эта карточная метафора выполняет двойную функцию. С одной стороны, она признает объективную сложность ситуации, доставшейся Р. Сунаку в наследство, а с другой — подчеркивает его личное мастерство, стратегическое мышление и уме-

ние добиваться результатов даже в неблагоприятных обстоятельствах. Повторение этой метафоры в тексте статьи, по мнению авторов анализа, закрепляет в сознании читателей образ Сунака как компетентного и искусного политика.

Особое внимание авторы уделяют метафоре «Parliamentarians had tied the government's hands through the so-called Surrender Act», которая визуализирует беспомощность предыдущего правительства. Метафора связанных рук эффективно передает идею ограниченности в действиях, невозможности проводить самостоятельную политику, что создает контраст с образом Р. Сунака как деятельного и решительного лидера.

Исследователи приходят к выводу, что вся система метафор в статье работает на создание бинарной оппозиции: хаотичное прошлое против упорядоченного настоящего, беспомощные предшественники против эффективного действующего лидера. Метафорические выражения становятся смысловыми вехами, позволяющими даже при беглом прочтении усвоить основной смысл сообщения: Р. Сунак — политик, способный наводить порядок в созданных другими беспорядках. Такой лингвистический портрет, как отмечают авторы, особенно важен в контексте внутриполитической борьбы, когда создание привлекательного образа собственного кандидата не менее значимо, чем критика оппонентов.

Одним из самых продуктивных и древних является метафорическое поле «государство как живой организм» или «тело политическое» (body politic). Эта концепция, восходящая к античности (например, к басне Менения Агриппы о желудке и членах тела), породила огромный пласт терминологии. В её рамках государство имеет «голову» (главу государства), «сердце» (столицу или правительство), «артерии» (транспортные и коммуникационные пути). Оно может быть «здоровым» или «больным», страдать от «лихорадки» (политической нестабильности), «паралича» (недееспособности власти) или «раковой опухоли» (коррупции, внутренней угрозы). Политики говорят о необходимости «оздоровления экономики» (to heal the economy), «хирургического удаления» (surgical removal) проблемных элементов или о том, что какой-то кризис «поразил самую суть государства» (struck at the very heart of the state). Эта метафора делает государство не просто институтом, а чем-то целостным, уязвимым и требующим заботы, что вызывает мощный эмоциональный отклик.

Не менее значима военная метафора, представляющая политику как форму ведения войны [4, с. 319]. Политическая борьба — это «сражение» (battle), «битва» (fight), «кампания» (campaign). Кандидаты «выстраивают стратегию» (build a strategy), «завоевывают» (capture) голоса избирателей, «атакуют» (attack) позиции оппонентов, обороняются на «политическом фронте» (political front), их помощники составляют «боевой расклад» (line-up). Их речи «нацелены» (target) на определенные группы, а скандалы могут быть «политическим оружием» (political weapon). Такая терминология драматизирует политический процесс, придавая ему динамику, четкое противостояние «своих» и «чужих», мобилизует сторонников, представляя их как «армию» на поле брани.

В современную эпоху доминирующей стала механистическая и компьютерная метафора. Государство все чаще описывается не как организм, а как сложная машина или компьютерная система. Возникают термины like «государственный аппарат» (state apparatus, state machinery), «административные рычаги» (levers of administration), «перезагрузка отношений» (resetting relations), «программные цели» (policy agenda), «сбои в системе» (system failures), «информационные вирусы» (information viruses). Эта метафора имперсональна и технократична; она создает образ управления как эффективного, предсказуемого процесса, управляемого специалистами-«инженерами». Однако она же может использоваться для критики, описывая бюрократию как «неповоротливый механизм» (clunky machinery), а граждан — как «винтики» (cogs) в этой системе.

Особого внимания заслуживает спортивная метафора, особенно популярная в контексте избирательных гонок. Политика предстает как состязание с четкими правилами. Кандидаты «вступают в гонку» (enter the race), «лидируют» (are front-runners) или «отстают» (lag behind), стремятся «финишировать первыми» (finish first), их действия — это «политический маневр» (political move), а их команды следят за «очками» (poll numbers). Эта метафора привносит в политику идеи честной игры, соревновательности и понятного массам регламента.

Морская метафора предлагает образ государства как корабля в бурном море. Лидер — это «капитан» (captain) или «рулевой» (helmsman), который должен «твердо держать штурвал» (hold a steady course), «провести корабль через шторм» (weather the storm) кризисов, избегая «подводных камней» (pitfalls) и «рифов» (reefs), чтобы не «сесть на мель» (run aground) и не «потерпеть кораблекрушение» (be shipwrecked). Эта терминология подчеркивает роль лидера-навигатора, от которого требуются выдержка, предвидение и умение управлять в условиях неопределенности [5, с. 5].

Наконец, нельзя не отметить метафору пути и движения, которая структурирует понимание политического развития. Страна «встает на путь» (embarks on a path) реформ, «движется к светлому будущему» (moving towards a brighter future), может «сбиться с пути» (stray from the path) или, напротив, «вернуться на правильный курс» (return to the right track). Политические союзы — это «попутчики» (fellow travellers). Эта метафора придает истории и политике направленность и телеологичность.

Таким образом, метафоризация является не просто стилистическим приемом в англоязычной политической терминологии, а её когнитивным фундаментом. Она трансформирует абстракцию в наглядный образ, сложное — в простое, безличное — в эмоционально заряженное. Каждая из рассмотренных метафорических моделей — органическая, военная, механистическая, спортивная, морская, пути — высвечивает определенный аспект политики, предлагая свою оптику для её восприятия. Выбор той или иной метафоры является мощным инструментом политической борьбы, так как он не просто называет явление, но и предопределяет его интерпретацию, задавая рамки публичного обсуждения и мобилизуя граждан на определенные действия. Политическая терминология, лишенная метафорической составляющей, была бы мертвым языком, неспособным выполнять свои ключевые функции: объяснять, убеждать и вдохновлять.

Литература

1. Шеховская Ю.А., Федуленикова Т.Н. Соматическая метафора в политическом дискурсе современного английского языка. Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2025. № 1. С. 252-254.
2. Плисов Е.В., Зимина М.В., Слободенюк Е.А. Роль метафоризации в лингвистическом портретировании (на материале современного англоязычного политического дискурса). Казанская наука. 2024. № 10. С. 393-395.
3. Долженкова В.О. Метафоризация в заголовках англоязычных медиатекстов как лингвистическое явление. В сборнике: Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты. Сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2025. С. 40-44.
4. Курбатова Л.П., Алексеенко В.Н. Военная метафора в англоязычном политическом дискурсе (на примере парламентских выборов в Великобритании). Когнитивные исследования языка. 2024. № 5 (61). С. 319-323.
5. Балабин В.В. Особенности функционирования сквозной метафоры в текстах политического дискурса. Военно-филологический журнал. 2022. № 2. С. 5-18.

The Role of Metaphorization in the Formation of English-Language Political Terminology

Oleynik E.E., Vedernikova T.V., Krutykh N.G.

Moscow International University, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

This article by E.E. Oleynik, T.V. Vedernikova, and N.G. Krutykh provides a comprehensive analysis of the role of metaphorization in the formation of English-language political terminology. The authors examine metaphorization as a fundamental cognitive mechanism that enables the structuring of complex, abstract political concepts through the lens of more concrete domains of human experience. The paper emphasizes that metaphor serves not a decorative but an essential, constructive function, permeating all levels of political discourse. The study identifies the key metaphorical fields that serve as a framework for political terminology. Particular attention is paid to the analysis of a specific political discourse, using material from an article about Rishi Sunak, where metaphorization serves as a tool for linguistic portrayal. The authors demonstrate how the system of metaphors creates binary oppositions, contrasting a chaotic past with an orderly present, and helpless predecessors with an effective current leader. The paper provides a detailed analysis of key metaphorical models such as the organic (state as an organism), military (politics as war), mechanistic (state as a machine), sporting (politics as competition), maritime (state as a ship), and the metaphor of a path. Each of these models generates a specific layer of terminology and offers a unique perspective on political reality. The article convincingly demonstrates that the choice of metaphorical model is a powerful tool in political struggle, predetermining the interpretation of phenomena and mobilizing citizens to specific actions.

Keywords: metaphorization, political terminology, English-language discourse, cognitive linguistics, linguistic portrayal, conceptual metaphor, political communication, metaphorical models, linguistic worldview, discourse analysis.

References

1. Shekhovskaya Yu. A., Fedulenkova T. N. Somatic Metaphor in the Political Discourse of Modern English. *Current Issues in German, Romance, and Russian Studies*. 2025. No. 1. pp. 252-254.
2. Plisov E. V., Zimina M. V., Slobodenyuk E. A. The Role of Metaphorization in Linguistic Portrayal (Based on Modern English-Language Political Discourse). *Kazan Science*. 2024. No. 10. pp. 393-395.
3. Dolzhenkova V. O. Metaphorization in the Titles of English-Language Media Texts as a Linguistic Phenomenon. In the collection: *Languages, Cultures, Ethnicities. Formation of a Linguistic Picture of the World: Philological and Methodological Aspects*. Collection of scientific articles based on the materials of the XVI International Scientific and Practical Conference. Yoshkar-Ola, 2025. pp. 40-44.
4. Kurbatova L.P., Alekseenko V.N. Military Metaphor in English-Language Political Discourse (using the UK Parliamentary Elections as an Example). *Cognitive Studies of Language*. 2024. No. 5 (61). pp. 319-323.
5. Balabin V.V. Features of the Functioning of Cross-Cutting Metaphor in Political Discourse Texts. *Military Philological Journal*. 2022. No. 2. pp. 5-18.

Лингвометодическая модель занятий по русскому языку как иностранному с использованием материала авторских детских рассказов и сказок о животных (на примере сказки В.Г. Сутеева «Это что за птица?»)

Павлова Виктория Валерьевна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, karabanovavictoria@mail.ru

Цель исследования – разработка эффективной модели обучения иностранных студентов восприятию и пониманию рассказов и сказок русских детских писателей XX века о животных, которая будет способствовать формированию коммуникативной и лингвокультурологической компетенций иностранных обучающихся. В статье рассматриваются частнометодические принципы работы с новым учебным материалом в иностранной аудитории, предлагаются способы презентации материала на занятиях по русскому языку как иностранному, приводятся примеры заданий. **Научная новизна** исследования заключается в разработке новой универсальной модели работы с названными текстами, которая позволяет сделать доступными для понимания иностранными студентами русские ментальные установки, зашифрованные в поведении персонажей-животных, преодолеть культурный шок через узнавание образов животных в русской культуре, изучить языковые единицы (фразеологизмы о животных, сравнения с ними) через работу с аутентичными текстами. **В результате исследования** были выделены основные принципы обучения восприятию и пониманию текстов о животных в иностранной аудитории и предложен разработанный урок с конкретными заданиями.

Ключевые слова: детская авторская литература, лингвокультурологический анализ текста, национальные стереотипы мышления, модель работы с текстом, русский язык как иностранный.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена невозможностью обучения иностранному языку в отрыве от обучения восприятию и пониманию ключевых фактов культуры и мышления жителей страны изучаемого языка и поиском новых продуктивных форм обучения иностранных студентов фактам русской культуры. Страноведческий компонент формирует мотивацию к освоению иностранного языка, побуждает к когнитивной активности и расширению кругозора [5, 6, 13, 17]. На обучение этому феномену направлено чтение русских аутентичных текстов, которые как продукт русской лингвокультуры репрезентируют её специфику как на уровне внешнего плана текста, так и на уровне его содержания. Частотность мотивов, поднимаемый круг проблем, типичное поведение персонажей-животных позволяет увидеть и правильно интерпретировать национальные нравственные ценности.

Произведения именно детской литературы зачастую более близки обучающимся, объем и язык рассказов делают возможным использование на занятиях неадаптированных текстов в их полном объеме, что, в свою очередь, позволяет произвести лингвокультурологический анализ текста и в ткани этого анализа познакомить читающего с русской культурой, выделить нравственные компоненты, являющиеся смысловыми доминантами анализируемого художественного произведения.

В качестве **материала** были выбраны тексты произведений для детей В. В. Бианки, Н. И. Сладкова, В. Г. Сутеева, Г. М. Цыферова, Е. И. Чарушина о животных. Работа с текстами показала их культурологическую, информативную и воспитательную значимость [11, 14, 15], и, следовательно, необходимость создания новой модели работы с такими текстами для их лучшего восприятия и понимания.

Цель данной статьи – представить разработку и теоретическое обоснование методической модели работы с рассказами и сказками русских детских писателей XX века о животных на примере текста В.Г. Сутеева «Это что за птица?». Для достижения цели был поставлен ряд задач: охарактеризовать частнометодические принципы презентации художественных текстов в иностранной аудитории, представить этапы работы с учебным материалом на занятиях по РКИ и конкретные задания, направленные на развитие восприятия текста и заложенных в нём культурных компонентов.

Теоретической базой в аспекте лингвокультурологии и лингвострановедения послужили труды Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [4], а также работа Ю.Е. Прохорова о национальных социокультурных стереотипах в межкультурной коммуникации [16], этноцентризму стереотипа посвящена работа Е. Бартминского [2]. Фундаментом теории и методики работы с художественным текстом послужили работы Н.В. Кулибиной [8], конкретные примеры организации занятий отражены в исследованиях Э.Р. Аваковой [1], Е.А. Ерёминой [7] и др., особую ценность представляет диссертационное исследование А.В. Бордовской, посвящённое чтению русской сказки в иностранной аудитории [3], а также О.В. Лавровой, посвящённое анималистической лексике [9].

Практическая значимость исследования состоит в разработке модели построения занятий по русскому языку как

иностранным на материале рассказов русских детских писателей XX века о животных, которую можно использовать как в аудитории, так и во внеаудиторное время.

Результаты и обсуждение

Выбранный материал с точки зрения его лингвометодического потенциала и особенностей подтвердил необходимость отдельного рассмотрения авторских детских сказок и рассказов как с образовательной, так и с воспитательной точки зрения. Для успешного освоения текстов русских детских писателей XX века о животных, их лексической составляющей и национально-культурных коннотаций образов персонажей-животных представляется целесообразным включать в уроки работу со стереотипами мышления о животных, отражающимися в русской языковой картине мира [10]. Продуктивным оказывается создание наглядной опоры для студентов в виде таблицы, в которой сопоставляется научно-популярное, нейтральное описание животного и его стереотипный образ, заключённый в фразеологических единицах языка, частотных сравнениях с животным (по данным Национального корпуса русского языка). Таким подходом диктуется обращение к новым частнометодическим принципам работы с материалом на уроке.

Предлагаемая модель опирается на традиционную трёхшаговую структуру работы с художественным текстом (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы), однако её содержательное наполнение определяется новой системой частнометодических принципов. Реализация предложенной модели будет представлена на материале сказки В.Г. Сутеева «Это что за птица?».

Одним из новых принципов стал **принцип интеграции авторских иллюстраций в учебный процесс**. Методическая ценность привлечения таких иллюстраций заключается в расширении корпуса заданий.

На предтекстовом этапе студентам предлагается иллюстрация птицы после полного преобразования (рис 1.). Студенты не знают главного героя сказки и по конкретным чертам пытаются угадать, кто перед ними. В то же время студенты знакомятся с ключевой лексикой, доказывая свою точку зрения (клюв, гребешок, хвост, шея, лапы, крылья). Иностранные студенты из Китая называют такую птицу элегантно и смешно, обращая в первую очередь внимание на ноги журавля и хвост павлина). В ходе притекстовой работы задания также целесообразно дополнять авторскими иллюстрациями в целях знакомства читателя с авторским образом птицы и дополнением видов работ с художественным текстом.



Рис. 1

При первичном прочтении текста рекомендуется предварительно убрать начало, где описывается характер персонажа-гуся, чтобы студенты в последующем сами сделали вывод и смогли проверить себя:

Жил-был Гусь.

Был он очень глупый и завистливый.

И всем Гусь завидовал, со всеми ссорился, на всех шипел...

Все качали головой и говорили:

— Ну и Гусь!..

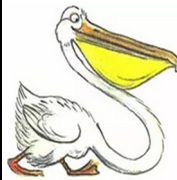
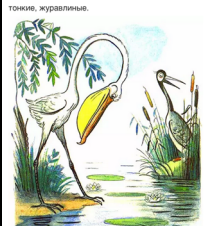
Далее студентам предлагается прочитать текст, выписывая характерные особенности птиц (лебедя, пеликана, журавля, вороны, петуха), которые добавлял себе гусь. На притекстовом

этапе для освоения новой лексики и притяжательных прилагательных следует предложить обучающимся сопоставить иллюстрации автора и словосочетания *лебединая шея, клюв пеликана, яркий хвост павлина, петуший гребешок*. Это можно осуществить как на интерактивной платформе, например, LearningApps, так и в традиционной форме карточек.

Также на притекстовом этапе студенты останавливаются на некоторых фрагментах художественного текста, организуется их сопоставительная работа с фрагментами научных или научно-популярных текстов (**по принципу включения в обучение разностилевых текстов**). В рамках такой деятельности обучающиеся находят синонимы, слова-стимулы в текстах научной направленности и, таким образом, не только приобретают навык восприятия текстов разных стилей, но и выявляют достоверные предпосылки выбора автором именно таких персонажей-птиц с их конкретными яркими характеристиками.

Практика работы показала, что материал удобно давать в виде таблиц такого типа, по **принципу табличного расположения материала**, где в первом столбце будут фрагменты художественного текста (и авторские иллюстрации), во второй графе – данные из естественнонаучных источников для поиска слов-стимулов, в третьей графе – иллюстрации из энциклопедических источников для сравнения с книжными иллюстрациями (таблица 1):

Таблица 1

Художественный текст Авторские иллюстрации	Естественнонаучные данные	Иллюстрации из энциклопедических источников
Понравилось Гусю длинная лебединая шея. 	Для лебедей характерна очень длинная шея, несущая некрупную голову.	
Обиделся Гусь, хотел замахнуться и вдруг увидел у Пеликана клос с большим мешком. «Вот бы мне такой клос с мешком!» – подумал Гусь. 	На нижней стороне клюва у пеликанов есть горловой мешок, образованный очень эластичной и прочной кожей.	
С Журавлем Гусь познакомился: за свои лачматые получил тонкий, журавлиный. 	более адаптированы к водной среде: у них шея, клювы и ноги заметно длиннее, а пальцы на ногах шире	
У Вороны свой большие белые крылья на её маленькие чёрные вымяны. 	имеют тёмно-серую окраску с чёрными головой, крыльями, ногами и хвостом	

Долго Гусь уговаривал Павлина поменять его прямой хвост на свою закручку...	... главное украшение самца павлина это <i>хвост</i> пышные перья надхвостья. ... Максимальная длина пера может достигать 1,5 м. Каждое перо имеет опахало, ... конец пера увенчан цветастым «глазком».	
А добрый Петух подарил Гусю свой гребешок, бородагу, а заодно и кукареку...	<i>Гребешок</i> — главное украшение головы кур и петухов. Также он является одним из основных стандартных признаков породы, различающийся по форме, размерам и окраске. Правильное название этого органа — <i>серьги</i> . Они являются плавным продолжением гребешка и вместе являются собой эффективную систему теплообмена.	

Примеры заданий по таблице: 1. Какие части других птиц понадобились гусю? Как вы считаете, почему он выбрал именно их? 2. Составьте схему новой птицы так, как она бы выглядела в энциклопедии (используйте иллюстрацию автора). Используя естественнонаучные данные из таблицы, составьте научно-популярный текст о новой птице. 3. Найдите в художественном тексте словосочетания ‘имя существительное + качественное прилагательное’ (о частях тела нового гуся). Составьте предложения с этими прилагательными в форме сравнительной степени. 4. Используя сборник рассказов В. В. Бианки «Наши птицы» и (или) статьи из энциклопедии, попробуйте продолжить рассказ, добавив гусю характерные особенности других птиц.

Материал показал, что табличное расположение удобно для работы в аудитории, такая организация позволяет включать таблицы в презентации, оперативно работать с разнотипными текстами, подключать наглядный иллюстративный материал. Студенты и преподаватель могут делать визуальные заметки, выделять слова-стимулы, обводить нужные детали иллюстраций таким образом, что перед ними складывается полная картина образа персонажа (птицы) в художественном тексте, которую можно использовать на послетекстовом этапе работы. Такая форма также позволяет работать со стереотипами мышления о животных.

В результате исследования подтвердилась гипотеза о том, что разработанная методика позволяет обучить студентов восприятию авторских детских рассказов успешнее с использованием комплекса упражнений по работе с русскими стереотипами мышления о животных [12]. Так, по **принципу учета данных русских стереотипов мышления о животных (птицах)** студенты на притекстовом этапе анализируют сложившийся в русской культуре образ гуся. Сопоставление стереотипов, заключённых в фразеологических единицах русского языка или в частотных сравнениях (НКРЯ), с энциклопедиче-

скими данными и фрагментами художественного текста позволяет обучающимся дать лингвокультурологически точную, глубокую характеристику персонажа (таблица 2).

Таблица 2

Русские стереотипы мышления	Художественный текст	Естественнонаучные данные
Ярак вытянул шею, как гусь , вслушиваясь в каждое слово. [Т. З. Семушкин. Алитет уходит в горы (1948)] о любопытстве и внимательности Она сделает даже то, что превышает ее силы, и тут же подойдет от усердия... Говорят еще: глуп, как гусь ... А умнее этой птицы нет на свете. [А. И. Куприн. Ю-ю (1927)] о глупости Залкинд сидит со своей трубкой, важный, прямой, как гусь . [Николай Амосов. Голоса времен (1999)] Однако лежать-то вроде не для чего: закованел, как гусь шипаный. [П. А. Сажин. Трамонтана (1959) // «Современник», 1977] о важности гуся Добродушный шотландец, Джек Торбетт, шипел на нас, как гусь , стараясь держать дисциплину. [А. И. Делианич. Вольфсберг-373 (1945-1960)] о шипении	Жил-был Гусь. Был он очень глупый и завистливый . И всем Гусь завидовал , со всеми ссорился , на всех шипел ... Все качали головой и говорили: — Ну и Гусь!.. ... один гусь шипит и пытается утихнуть. Как правило, это либо вожак ... Принудить ... к миролюбиво невозможно, ... гусей даже использовали для охраны .	Выращенные в неволе гуси оказывались привязаны к своему хозяину... своим интеллектом . Будучи очень понятливыми птицами ... гуси склонны хранить верность как своему воспитателю, так и партнеру по гнездованию. Клюв короткий , но длиннее чем у тулузских гусей, шея длинная с изгибом , туловище длинное и глубокое одновременно, ноги короткие , крепкие, на животе и под горлом имеются небольшие жировые складки. Оперение белого цвета , клюв и лапы оранжевые. ... один гусь шипит и пытается утихнуть. Как правило, это либо вожак ... Принудить ... к миролюбиво невозможно, ... гусей даже использовали для охраны .

Примеры заданий послетекстового этапа: 5. Подтвердите или опровергните существующие стереотипы мышления о гусе, опираясь на естественнонаучные данные. 6. Какие черты характера проявляет персонаж рассказа В.Г. Сутеева? Почему автор называет его глупым? Как он проявил зависть? Зачем шипел? 7. Перечитайте описание внешнего облика гуся в третьей графе таблицы. По каким причинам гусю понадобилась новая шея, ноги, клюв, оперение (хвост)?

Важным аспектом формирования лингвокультурологической компетенции является усвоение метафоричности: зооморфные метафоры активно используются носителями русского языка для описания характера, поведения, внешности человека. Для иностранных обучающихся включение таких единиц, как «лебединая шея», «журавлиные ноги» и др. в речь возможно только при условии адекватного восприятия стереотипных черт животных, приписываемых ему культурой. Так, читая рассказы русских детских писателей о животных, обращаем внимание и на языковые модели, которые в последующем можно будет активно использовать в собственной речи, совершенствуя свою языковую компетенцию.

На послетекстовом этапе с целью проверки степени усвоения материала студентам предлагается заполнить пропуски в предложениях о людях. Иностранцы студенты вводят новые обороты в свой словарный запас и актуализируют полученные на уроке знания.

Заполните пропуски подходящими по смыслу словосочетаниями из списка, поставьте их в правильную грамматическую форму: *лебединая шея, журавлиные ноги, павлиний хвост, петушиный гребень*.

1. Мальчик на картинке был высоким и очень худым, у него были длинные и тонкие _____. 2. Балерина была очень грациозной, у неё была длинная и изящная _____. 3. Такая причёска со множеством цветных блестящих прядей была похожа

на пышный _____. 4. Чёлка после шапки напоминала за-
дорный _____.

Представленные задания формулируются на основе разра-
ботанных принципов. Задания такого типа применимы ко всем
текстам, однако в план урока могут включаться задания, инди-
видуальные для определенного сюжета (например, задание
№2).

Заключение

Таким образом, в настоящей статье были представлены но-
вые частнометодические принципы модели преподавания рус-
ских авторских детских рассказов о животных в иностранной
аудитории. Разработанная модель не только позволяет преодо-
леть трудности при обучении русскому языку как иностран-
ному и является легко применимой к любому рассказу о жи-
вотных, но и решает ряд задач:

- задачу повышения мотивации к изучению русского
языка и культуры (в связи с обращением к таким художествен-
ным текстам, с которыми знакомятся дети, которые в какой-то
момент находятся на том же уровне знания о русской культуре,
как и иностранные студенты),
- задачу формирования познавательного интереса (инди-
видуальная и групповая детальная работа с иллюстрациями,
поиск ответов в дополнительных источниках, слов-стимулов),
- воспитательную задачу (формирование у студентов
знаний об окружающем мире, что позволяет научить их береж-
нее относиться к природе),
- задачу обучения работе с разностилевыми текстами и
дополнительными источниками информации (обращение к
научным и научно-популярным текстам энциклопедий, к ста-
тьям, словарям различного типа).

Литература

1. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Элек-
тронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/>
2. Про кур (блог) [Электронный ресурс]. URL: <https://pro-kur.ru/bolezni-grebnya-u-petuxov-foto/>
3. Сутеев В.Г. Это что за птица? М.: АСТ, 2014.
4. Энциклопедия видов животных («ЗООВЕТ» Междуна-
родный научный центр лечения и реабилитации животных)
[Электронный ресурс]. URL: https://www.zoovet.ru/stati/entsiklopediya-vidov-zhivotnykh/dikie_ptici/zhuravl/
5. Энциклопедия владельца птицы [Электронный ресурс].
URL: <https://www.mypets.ru/groups/vran/grvorona.php>
6. Энциклопедия животных [Электронный ресурс]. URL:
<https://animalsglobe.ru/>

A Linguistic and Methodological Model for Teaching Russian as a Foreign Language Using Original Children's Stories and Fairy Tales about Animals (using V.G. Suteev's "What Kind of Bird Is This?" as an Example)

Pavlova V.V.

Herzen State Pedagogical University of Russia

The aim of this study is to develop an effective model for teaching international students to perceive and understand stories and fairy tales about animals by 20th-century Russian children's writers. This model will contribute to the development of communicative and linguistic-cultural competencies in international students. This article examines specific methodological principles for working with new educational material in a foreign audience, suggests methods for presenting this material in Russian as a foreign language classes, and provides example assignments. The scientific novelty of this study lies in the development of a new universal model for working with these texts. This model makes Russian mental attitudes encoded in the behavior of animal characters accessible to international students, helps them overcome culture shock by recognizing animal images in Russian culture, and helps them learn linguistic units (phraseological units about animals and animal similes) through working with authentic texts. The study identified key principles for teaching the perception and comprehension of texts about animals to international students and proposed a lesson with specific tasks.

Keywords: children's literature, linguacultural text analysis, national stereotypes of thinking, text work model, Russian as a foreign language.

References

1. National Corpus of the Russian Language (NCRY) [Electronic resource]. URL: <https://ruscorpora.ru/>
2. About Chickens (blog) [Electronic resource]. URL: <https://pro-kur.ru/bolezni-grebnya-u-petuxov-foto/>
3. Suteev V.G. What Kind of Bird Is This? Moscow: AST, 2014.
4. Encyclopedia of Animal Species ("ZOOVET" International Scientific Center for Animal Treatment and Rehabilitation) [Electronic resource]. URL: https://www.zoovet.ru/stati/entsiklopediya-vidov-zhivotnykh/dikie_ptici/zhuravl/
5. Bird Owner's Encyclopedia [Electronic resource]. URL: <https://www.mypets.ru/groups/vran/grvorona.php>
6. Encyclopedia of Animals [Electronic resource]. URL: <https://animalsglobe.ru/>

Корпусно-лингвокультурологический анализ скандинавизмов в современном русском языке в лексико-семантической группе «культурные и социальные практики»

Стариков Данил Игоревич

аспирант, Российский новый университет,
jesuispolarmoomin@gmail.com

В работе представлен лингвокультурологический анализ скандинавизмов, формирующих лексико-семантическую группу «Культурные и социальные практики» в современном русском языке. Исследование направлено на выявление и характеристику заимствований, связанных с концептами экологичности и коллективной активности, таких как «фика», «плоггинг» и др. Анализ базируется на междисциплинарном подходе, включающем сопоставление заимствованных слов с русскими эквивалентами. В исследовании используются корпусный и лексикографический методы. Результаты показывают разный уровень ассимиляции скандинавизмов в русском языке, их семантические особенности и влияние на расширение лингвокультурного пространства. Особое внимание уделено социальным и культурным контекстам интеграции этих заимствований, отражающих современные тенденции глобализации и изменений в образе жизни.

Ключевые слова: скандинавизмы, заимствования, русский язык, лексико-семантическое поле, культурные практики, экологичность, коллективные практики, лингвокультурологический анализ

Введение

В современном русском языке процесс заимствования новых слов продолжает оставаться одним из ключевых факторов его динамического развития. Заимствования отражают не только лингвистические, но и социокультурные изменения, происходящие в обществе, служат индикаторами новых тенденций, ценностей и культурных контактов. Особенно интенсивно этот процесс проявляется в последние десятилетия, когда глобализация, рост международных коммуникаций и культурный обмен способствуют появлению в русском языке новых лексических единиц, ранее не характерных для национального лексикона.

В последние десятилетия русский язык всё активнее впитывает новые лексические и культурные элементы. Особое место среди этих заимствований занимают скандинавизмы – слова и концепты, пришедшие из языков и культур североевропейских стран. Скандинавизмы обогащают систему русского языка, а также становятся отражением новых моделей поведения, представлений о комфорте, экологии и пр. Процесс их ассимиляции сопровождается адаптацией к нормам русского языка, изменением семантики, а также интеграцией в различные сферы коммуникации – от медиа до повседневной речи.

В рамках настоящей статьи основное внимание уделяется скандинавским заимствованиям, формирующим лексико-семантическое поле «образ жизни» (в ЛСГ «Культурные и социальные практики») в современном русском языке. Исследование направлено на выявление и анализ скандинавских заимствований, связанных с концептами экологичности и коллективных практик, их лексических и семантических характеристик, а также частоты употребления и степени интеграции в современную русскую языковую и культурную среду. Особое внимание уделяется сопоставлению скандинавских концептов с русскими эквивалентами, что позволяет проследить как общие, так и уникальные черты культурной концептуализации образа жизни.

В рамках настоящего исследования сосредоточено внимание на анализе скандинавизмов, формирующих лексико-семантическую группу «Культурные и социальные практики». Полное изучение всей выборки планируется в дальнейшем.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом лингвистики к вопросам взаимодействия языка и культуры, когнитивным аспектам семантических изменений, а также изучением лексико-семантической структуры современного русского языка. Лингвокультурологический анализ скандинавизмов в лексико-семантическом поле «образ жизни» выявляет новые культурные установки, отражённые в языке, и позволяет проследить, каким образом элементы скандинавской культуры становятся частью российской языковой и концептуальной картины мира.

Методы исследования и материалы

В настоящей работе применён комплекс междисциплинарных методов, объединяющих лингвистический и культурологический подходы. Основу методологической базы составляют корпусный и лексикографический анализы, позволяющие выявить частотность и семантические характеристики скандинавизмов. Важным компонентом является лингвокультурологический метод, направленный на раскрытие культурных смыс-

лов и концептов, закреплённых в языке, а также на сопоставление скандинавских и русских моделей восприятия и выражения образа жизни. Выборка скандинавизмов была сформирована на основе анализа различных русских толковых и специализированных скандинавско-русских словарей (включая шведские и норвежские издания), а также с учётом данных, полученных из интернет-ресурсов и современных языковых корпусов.

Литературный обзор

Лексико-семантическое поле представляет собой понятие, охватывающее широкий спектр вопросов лексикологии, включая такие ключевые явления, как синонимия, антонимия, полисемия, а также связь между словом и понятием. Согласно Х.Х. Эгамназарову, лексико-семантическое поле – это совокупность лексем, которые обозначают определённое понятие в широком смысле, причём в него входят слова различных частей речи [Эгамназаров, с. 185-186]. Важным элементом лексико-семантического поля являются лексико-семантические группы (ЛСГ), которые можно рассматривать как отдельные участки семантического поля, что делает семантическое поле более общим понятием по отношению к ЛСГ. По мнению Л.М. Васильева, термин «лексико-семантическая группа» применяется к любому семантическому классу слов, объединённых одной или несколькими общими лексическими парадигматическими семами либо общим семантическим признаком [Эгамназаров, с. 185-186].

В современной лексикологии понятия лексико-семантического поля (далее – ЛСП) и лексико-семантической группы (далее – ЛСГ) играют ключевую роль в системном описании лексики. ЛСП определяется как совокупность лексических единиц, объединённых общим смысловым признаком и отражающих определённую понятийную сферу языка; в состав поля могут входить слова различных частей речи и фразеологизмы, что подчёркивает его иерархичность и комплексность [Куренкова, с. 176–177]. Внутри ЛСП выделяются ЛСГ – более узкие объединения слов одной части речи, связанных общей базовой семой, которые обеспечивают детализированную классификацию лексики и отражают особенности концептуализации действительности в языке [Куренкова, с. 177–178]. В рамках настоящего исследования ЛСП «образ жизни» объединяет скандинавизмы, а ЛСГ формируются как отдельные группы слов внутри этого поля, сгруппированные по части речи и семантическим признакам.

Продолжая рассмотрение лексико-семантических групп (ЛСГ) как структурных единиц внутри лексико-семантического поля, важно отметить, что ЛСГ выступают не только средством систематизации лексики, но и ключевым элементом в описании языковой картины мира. Как отмечает Е.В. Русина, языковая картина мира представляет собой отражение культурной картины мира через призму языка, где лексические единицы и их объединения – в том числе ЛСГ – служат основой для вербализации и передачи коллективных культурных смыслов и ценностей [Русина, с. 100-101]. В этом контексте ЛСГ можно рассматривать как ядро концептосферы, формирующей определённый фрагмент языковой картины мира, отражающий национальные особенности восприятия и осмысления действительности.

Лингвокультурологический подход, лежащий в основе нашего исследования, позволяет связать структурно-семантический анализ лексики с изучением культурно обусловленных концептов, закреплённых в языке. Понимание языковой картины мира как части культурной картины мира, реализуемой через язык и отражающей национальный менталитет, подчёркивает значимость анализа скандинавизмов не только как лексических заимствований, но и как носителей новых культурных смыслов, влияющих на восприятие образа жизни в русском языковом сознании.

Также необходимо обратить внимание на процессы, обеспечивающие интеграцию новых лексических единиц в языковую систему. В частности, при изучении скандинавизмов как элементов лексико-семантического поля «образ жизни» важным становится различение понятий «заимствованная лексическая единица» и «иноязычная лексика», а также понимание механизма их ассимиляции. Заимствование, как процесс включения иноязычных слов в язык-реципиент, и ассимиляция, обеспечивающая их адаптацию к фонетическим, морфологическим и семантическим нормам русского языка, выступают ключевыми факторами формирования новых лексико-семантических групп и, соответственно, обновления языковой картины мира [Клементьева, с. 261; Бахтина, с. 90; Бондаренко, с. 30]. В отличие от этого, под «иноязычной лексикой» обычно понимают слова, которые ещё не полностью освоены языком-реципиентом и сохраняют явные признаки чуждости – фонетические, морфологические или семантические особенности, не адаптированные к нормам принимающего языка. Основным критерием для разграничения этих понятий является степень ассимиляции слова [Стариков, с. 2].

Говоря о заимствованиях, важно также выделить категорию экзотизмов – лексических единиц, обозначающих реалии, чуждые для русской культуры и сохраняющих в языке-реципиенте ощущение «чуждости». Согласно И. С. Воронковой, экзотизмы характеризуются отсутствием аналогов в русском языке, нерегулярностью употребления и сохранением фонетических, морфологических и семантических особенностей, которые подчёркивают их национальную специфику и культурную принадлежность [Воронкова, с. 78-79]. В отличие от освоенных заимствований, экзотизмы ещё не прошли полный процесс ассимиляции и чаще всего используются для передачи национального колорита или описания специфических культурных явлений. В контексте исследования скандинавизмов экзотизмы представляют собой те лексические единицы, которые сохраняют свою аутентичность и выступают как маркеры культурной идентичности, влияя на формирование языковой картины мира и расширяя её за счёт новых культурных концептов.

Результаты и обсуждение

В качестве эмпирической базы для исследования была сформирована выборка из 14 скандинавизмов, включающая такие лексические единицы, как фика, плоттинг, калсарикянни, сису, хюгге, кушелиг, гезеллиг, фрейдасхюгге, утепильс, фрилуфтслив, арбайдсглед, лагом, лагомный и дюгнад. Данная выборка охватывает как более употребляемые слова, зафиксированные в газетных и устных источниках, а также в Национальном Корпусе Русского языка (далее – НКРЯ), так и менее распространённые или отсутствующие в корпусе лексемы.

Для более глубокого анализа все скандинавизмы были распределены по лексико-семантическим группам в рамках общего лексико-семантического поля «образ жизни». Разделение осуществлялось на основе семантической близости и части речи, что позволило выделить четыре основные подгруппы: культурные и социальные практики, национальные ментальные особенности, атмосфера уюта и эмоционального комфорта, а также связанные с природой и активным отдыхом понятия.

Таблица 1
Классификация скандинавизмов в лексико-семантическом поле «Образ жизни» по лексико-семантическим группам

ЛСГ	Примеры скандинавизмов
Культурные и социальные практики	фика, плоттинг, калсарикянни, дюгнад
Национальные ментальные особенности	сису, лагом, лагомный
Атмосфера уюта и эмоционального комфорта	хюгге, кушелиг, гезеллиг, фрейдасхюгге
Природа и активный отдых	утепильс, фрилуфтслив, арбайдсглед

Текущая статья посвящена единицам, относящимся к ЛСТ «Культурные и социальные практики». В данной статье проводится детальный разбор именно этих лексем, что даёт представление о механизмах адаптации и восприятия скандинавских культурных реалий в русской языковой среде. Полное изучение всей выборки планируется в дальнейшем.

Первым скандинавизмом в нашей выборке, относящимся к лексико-семантической группе «Культурные и социальные практики», является фика (швед. *fika*).

ФИКА. Сущ. ж. р., нескл., швед. *fika*; перерыв на кофе, сопровождаемый неформальным общением. 1) (соц. шведский (шире – скандинавский) лингвокультурный феномен, обозначающий осознанную паузу в течение рабочего или свободного дня для неспешного питья кофе с выпечкой в кругу коллег, друзей или семьи. «Поэтому в любой непонятной ситуации шведы устраивают **фику** – дома и на работе, в путешествии или просто на свежем воздухе» (Фика: как научиться пить кофе по-шведски // РБК, 25.10.2019) 2) корп. Элемент корпоративной культуры, способствующий укреплению межличностных связей, снижению иерархической дистанции, поддержанию эмоционального благополучия сотрудников. Может восприниматься как инструмент профилактики профессионального выгорания. «Кстати, для **фики** в офисе есть одно правило: во время перерыва нельзя обсуждать рабочие моменты» (РБК, 25.10.2019).

Фика – это не просто перерыв на кофе со сладостями, а целый социальный ритуал, подразумевающий осознанную паузу для неспешного общения в кругу коллег, друзей или семьи [Павлова, Козловская, с. 293]. В отличие от функционального и часто регламентированного кофе-брейка, фика способствует установлению неформальных связей, снижению иерархических барьеров и созданию атмосферы корпоративного благополучия [Morley, Angervall, с.1-2]. Это понятие символизирует стремление к гармонии и балансу между работой и личной жизнью, отражая такие шведские ценности, как умеренность и коллективизм [Morley, Angervall, с.1-2].

Несмотря на широкое распространение, лексема «фика» отсутствует в большинстве русско-шведских словарей, что подчёркивает её статус слабо ассимилированного заимствования. В русском языке «фика» функционирует как экзотизм, используемый преимущественно в контекстах, связанных со скандинавской культурой, и требующий дополнительного пояснения для большинства носителей языка. При этом наблюдается тенденция к расширению присутствия термина в русско-язычном медиапространстве, что указывает на его переходное состояние и потенциал для дальнейшей интеграции.

Стоит отметить наличие падежных форм у скандинавизма «фика» (см. примеры выше), что является важным признаком его глубокой ассимиляции в русском языке. Склонение этого слова показывает, что оно воспринимается носителями не как чужеродный элемент, а как полноценная лексическая единица, функционирующая в рамках грамматических норм русского языка. Это свидетельствует о постепенном закреплении термина в лексико-грамматической системе и отражает уровень его адаптации.

Корпусный анализ НКРЯ выявил 5 случаев употребления слова «фика» в газетном и основном подкорпусах (Газетный подкорпус: от 28.06.2020; 19.05.2019; 27.09.2012; Основной подкорпус: Григорий Гольденцвайг. Стокгольм (2011).

На **фику** можно пойти не только с понравившимся мужчиной, но и с родными, друзьями, коллегами. (Lenta, 19.05.2019)

Следующим скандинавизмом в нашей выборке является термин калсарикияни.

КАЛСАРИКЯНИ. Сущ. муж. рода, несклоняемое, фин. *kalsarikänni* – слово, образованное от «*kalsari*» (нижнее белье) и «*känni*» (пьяный). 1) Соц. Финский образ жизни и стиль отдыха, подразумевающий уединённое пребывание дома с употреблением алкогольных напитков. «Суть **калсарикияни** – сидеть дома в пижаме с бокалом вина или пива, и даже не думать выходить на улицу» (fvsport.com, 20.02.2019).

В дословном переводе «калсарикияни» означает «выпивать дома в нижнем белье». Термин возник в начале 1990-х годов и изначально имел мрачные коннотации, связываясь с одиночеством и грустью, сопровождаемыми распитием алкоголя. В современном же понимании калсарикияни воспринимается как простой, быстрый и доступный способ расслабления и достижения внутренней гармонии в домашней атмосфере. Этот концепт не противоречит идеям шведского лагом и датского хюгге, а напротив, составляет их единую северную культурную традицию [Голикова, ч.1, с. 329–330].

Этот термин представляет собой экзотизм в русском языке, что подтверждается отсутствием его отсутствием в Национальном корпусе русского языка. Это свидетельствует о низкой степени ассимиляции данного заимствования и подчёркивает его статус как культурного маркера, требующего дополнительного объяснения при использовании.

Следующий скандинавизм группы – **дюгнад**. Норвежское слово *dugnad* обозначает традицию добровольной бесплатной коллективной работы на благо сообщества и является ключевым элементом национальной идентичности [Simon, Mobekk, с. 820-822]. В норвежской культуре оно имеет устойчивый положительный образ: участие в дюгнаде связано с доверием, равноправием и социальным престижем. В русском языке эквивалентом выступает субботник, возникший в начале XX века и закрепившийся как массовая практика советского времени [Пискунов, Раков, с. 114]. Однако, в отличие от дюгнада, субботник нес значительную идеологическую нагрузку и постепенно превратился в ритуализированную форму мобилизации «сверху». Современные опросы фиксируют снижение участия в субботниках (56 % в 2024 г., что ниже показателей 2019 г.), а сама практика всё чаще осмысливается как корпоративная или экологическая инициатива [ВЦИОМ, 2024].

В лингвистическом аспекте дюгнад выступает скандинавизмом-экзотизмом: заимствование сохраняет национальную окраску и маркирует «чужую» культурную реалью, не имеющую прямого эквивалента в современной российской практике. Использование этого слова в русских текстах восполняет семантическую лагуну, позволяя обозначить коллективный труд, основанный именно на добровольности и горизонтальном взаимодействии, а не на внешней мобилизации.

Сравнительный анализ демонстрирует как общие, так и различающиеся черты двух понятий; таблица ниже показывает основные параметры сопоставления дюгнада и субботника.

Таблица 2
Сравнительная характеристика концептов дюгнад и субботник.

Характеристика	Дюгнад (Норвегия)	Субботник (СССР/Россия)
Добровольность	Добровольный, социально престижный	Формально добровольный, нередко обязательный
Семантика	Солитарность, равенство, доверие	Долг, дисциплина, идеологическая нагрузка
Культурный статус и современное восприятие	Живая традиция, часть идентичности	Советская традиция, в современной культуре ослабевает, снижение вовлечённости

Скандинавизм дюгнад фиксируется в российских текстах, встречается в публикациях СМИ и зафиксирован дважды в НКРЯ (два вхождения в газетный подкорпус от 14.04.2018). Это редкий скандинавизм-экзотизм, который постепенно начинает ассимилироваться в русском языке.

«А в Европе и Америке нечто похожее на субботник можно встретить в виде различных форм волонтерства или весенних праздников. Нерегулярно, но не реже чем раз в год в Норвегии проводится так называемый **дюгнад**» (Парламентская газета, 14.04.2018).

Следующий скандинавизм лексико-семантической группы – **плоттинг**.

ПЛОТТИНГ. Сущ. м. р., швед. слож. и сокр. от *plöcka* («поднимать», «выбирать») + *jogging* («бег трусцой»). 1) Экол., соц. Экологическое движение и форма активного отдыха, при

которой бег трусцой сочетается с уборкой мусора во время занятия спортом. «Напомним, в Уфе 29 апреля любители спорта вышли на **плоггинг** – пробежку, совмещенную с экологической акцией» (Известия, 04.06.2018)

ПЛОГГИНГОВЫЙ. Прил. от плоггинг. «На территории музея-заповедника «Царицыно» регулярно проходят parkrun – бесплатные еженедельные забеги на дистанцию пять километров, в которых участники проявляют активное участие в организации **плоггинговых** забегов, совмещающих бег с уборкой мусора» [Голикова, ч. 2, с. 71].

Плоггинг возник в Швеции в середине 2010-х годов и быстро приобрёл глобальную популярность как форма активного отдыха с акцентом на сохранение окружающей среды [Лебедева, с. 200; Лазакович, Сиянкова, с.4].

В русском языке данный термин выступает заимствованием со значительной адаптацией: в НКРЯ зафиксировано пять вхождений слова в различных формах, включая творительный падеж – плоггингом, а также в составе словосочетаний типа плоггинг-забег, что свидетельствует о его грамматической и морфологической интеграции:

Такой вид субботника называется **плоггингом**, пишет ИА «НьюсНН». (Известия, 07.09.2020)

Ранее в Ростове-на-Дону местные жители поучаствовали в **плоггинг-забеге** «Беги со смыслом», организованном в рамках реализации национального проекта «Экология». (lenta.ru, 17.09.2019)

Плоггинг расширяет концепт коллективной экологической активности за счёт включения индивидуального спортивного компонента. В отличие от структурированной коллективной работы, свойственной джогнаду, и организованных субботников, плоггинг чаще носит менее формальный характер и может осуществляться как индивидуально, так и в рамках групповых мероприятий (забегов). Это общемировое движение сочетает заботу об экологии с личной физической активностью, формируя новый тип поведения, ориентированный на осознанное потребление и поддержку чистоты окружающей среды. В культурном плане плоггинг привносит в русскую картину мира парадигму экологической ответственности, которая интегрируется с ценностями здорового образа жизни и активного досуга.

С точки зрения степени ассимиляции слово плоггинг демонстрирует стандартную адаптацию иностранного термина в русский язык: оно заимствовано в неизменённом виде (что свидетельствует о все еще экзотической природе лексической единицы), однако успешно получает русские морфологические окончания и входит в словообразовательные конструкции.

Подводя итог, интересно отметить, что в русском языке концепт «субботник» порой используется как универсальный термин для обозначения коллективных экологических или трудовых акций. Однако использование этой лексической единицы как универсального термина для джогнада и плоггинга – пример эссенциализации, когда сложные культурные концепты упрощаются до базовых характеристик [Cargioli, Larson, с.347-348]. Такой приём облегчает интеграцию новых понятий в русскую языковую картину мира, но приводит к утрате нюансов и глубины исходных традиций. Так как джогнад, субботник и плоггинг отражают разные культурные и социальные реалии, сохранение их отличительных черт в языке важно для точного отражения многообразия культурного опыта. Это обогащает русский язык новыми смыслами, а также расширяет представления о коллективной и экологической активности, адекватно передавая современные мировые тенденции.

Заключение

В исследовании проанализированы четыре ключевых скандинавизма из лексико-семантической группы «Культурные и социальные практики»: фика, калсарикянни, джогнад и плоггинг. В НКРЯ зафиксировано следующее число вхождений:

Таблица 3

Частотность употребления скандинавизмов из ЛСГ «Культурные и социальные практики» в НКРЯ

Скандинавизм	Абсолютное число вхождений	Относительное число вхождений
1. Плоггинг	5	0.016 %
2. Фика	4	0.013 %
3. Джогнад	2	0.007 %
4. Калсарикянни	0	0 %

Скандинавизм с наибольшим числом токенов в НКРЯ является плоггинг, что показывает вторая колонка (см. Таблица 3). Для более точной оценки распространённости скандинавизмов в русском языке был использован приблизительный объём основного корпуса Национального корпуса русского языка – около 300 миллионов слов. Это усреднённое значение основано на данных официальной статистики НКРЯ.

Для расчёта относительной частотности словоформы в корпусе применяется следующая формула: относительная частота на миллион слов = число токенов слова / общее количество слов в корпусе * 10⁶.

Данная формула позволяет нормировать количество употреблений слова на фиксированный объём текста (один миллион слов), что обеспечивает удобство количественного сравнения и анализа лексических единиц с различной степенью распространённости в языковом корпусе.

Относительная частотность этих слов в корпусе составляет от 0,007 до 0,016 на миллион слов, при том, что калсарикянни не зафиксирован. Простая статистика подчёркивает, что данные заимствования пока остаются редкими, что связано с их сравнительно недавним появлением, неполной ассимиляцией и статусом как экзотизмы.

Ожидается, что по мере распространения данных концептов в средствах массовой информации их использование и закрепление в русском языке будут возрастать, сопровождаясь дальнейшей адаптацией и внедрением в различные речевые контексты. Эта динамика также способствует углублению и расширению лингвокультурного пространства.

Дальнейшие исследования будут направлены на расширенный анализ всей выборки скандинавизмов с выделением и характеристикой дополнительных лексико-семантических полей, что обеспечит более глубокое понимание процессов интеграции и функционирования этих заимствований в современной русской языковой и культурной среде.

Литература

- Бахтина С. И., Павлова Т. Н. Лексико-семантическая адаптация заимствований в русском языке XX начала XXI веков // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 1. – С. 89-95.
- Бондаренко С. А., Чубарова В. В., Утигенова А. Е. Зарождение иноязычной лексики в русском языке // Наука и реальность. – 2022. – № 3 (11). – С. 28-32.
- Воронкова И. С. О понятиях «экзотизмы» и «варваризмы» // Вестник ВГУ. – 2006. – №2. – С. 77-79.
- Голикова Т. А. Лингвокультурологический словарь заимствований современного русского языка (2000–2024 гг.). В 2 ч. // Т. А. Голикова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Директ-Медиа, 2024.
- Клементьева Е. В. Адаптация иноязычных заимствований в русском языке // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 5. – С. 260-263.
- Куренкова Т.М. Лексико-семантическое поле и другие поля в современной лингвистике // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева. – 2006. – №4. – С. 173-178.
- Лазакович Е., Сиянкова В. English Vocabulary of the Sphere of Holiday and Tourism in the Russian Language // Европейский и национальный контексты в научных исследованиях : electronic collected materials of XII Junior Researchers' Conference. – 2020. – №1. – С. 3-5.
- Лебедева Е. Modern neologisms in the texts of British and American high-quality newspapers // Man, Society, Communication. Vol. 108. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – С. 195-202.

9. Павлова Д. Г., Козловская В. В. «Fika» как неотъемлемая часть современной шведской культуры // Неделя науки СПбПУ. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2018. – С. 298–300.

10. Пискунов М. О., Раков Т. Н. Коммунистический труд? Субботник между позднесоветским ритуалом и экологической практикой // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – №6. – С. 113–120.

11. Русина Е. В. Сопоставительный анализ концептов Glory и Disgrace в американской лингвокультуре // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2008. – №6. – С. 100–103.

12. Стариков Д. И. Скандинавизмы в русском языке в лексико-семантическом поле «Еда» // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2025. – №2. – С. 83–92.

13. Эгамназаров Х. Х. О понятии лексико-семантического поля в лингвистике // Учёные записки. – 2018. – №3. – С. 185–189.

14. Caprioli L., Larson M. The inevitability of essentializing culture in destination branding: the cases of fika and hygge // The inevitability of essentializing culture in destination branding: the cases of fika and hygge. – 2021. – №3. – С. 346–361.

15. Morley L., Angervall P. Re-purposing fika: rest, recreation or regulation in the neoliberalized Swedish University? // European Journal of Higher Education. – 2018. – №4. – С. 1–15.

16. Simon S., Mobekk H. Dugnad: A Fact and a Narrative of Norwegian Prosocial Behavior // Perspectives on Behavior Science. – 2019. – №4. – С. 815–834.

Corpus-linguistic and cultural analysis of scandinavisms in modern russian in the lexico-semantic group "cultural and social practices"

Starikov D.I.

Russian New University

The article presents a linguistic and cultural analysis of Scandinavian languages that form the lexico-semantic group "Cultural and social practices" in modern Russian. The research is aimed at identifying and characterizing borrowings related to the concepts of environmental friendliness and collective activity, such as "fika", "plogging" and others. The analysis is based on corpus and lexicographic methods, as well as an interdisciplinary approach that includes comparison of the loan scandinavisms with Russian equivalents. The results show a different level of assimilation of Scandinavian languages in the Russian language, their semantic features and influence on the expansion of the linguistic and cultural space. Special attention is paid to the social and cultural contexts of the integration of these borrowings, reflecting current trends in globalization and lifestyle changes.

Keywords: Scandinavianisms, borrowings, Russian language, lexico-semantic field, cultural practices, environmental friendliness, collective practices, linguistic and cultural analysis

References

1. Bakhtina S. I., Pavlova T. N. Lexical and semantic adaptation of borrowings in the Russian language of the 20th - early 21st centuries // Bulletin of the Chuvash University. - 2014. - No. 1. - P. 89–95.
2. Bondarenko S. A., Chubarova V. V., Utigenova A. E. The emergence of foreign vocabulary in the Russian language // Science and Reality. - 2022. - No. 3 (11). - P. 28–32.
3. Voronkova I. S. On the concepts of "exoticisms" and "barbarisms" // Bulletin of VSU. - 2006. - No. 2. - P. 77–79. 4. Golikova T. A. Lingvocultural Dictionary of Borrowings of the Modern Russian Language (2000–2024). In 2 parts // T. A. Golikova. – 2nd ed., corr. and add. – Moscow: Direct-Media, 2024.
5. Klementyeva E. V. Adaptation of Foreign-Language Borrowings in the Russian Language // Historical and Social-Educational Thought. – 2014. – No. 5. – P. 260–263.
6. Kurenkova T. M. Lexical-Semantic Field and Other Fields in Modern Linguistics // Bulletin of the Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev. – 2006. – No. 4. – P. 173–178.
7. Lazakovich E., Siyankova V. English Vocabulary of the Sphere of Holiday and Tourism in the Russian Language // European and National Contexts in Scientific Research: Electronic Collected Materials of the XII Junior Researchers' Conference. – 2020. – No. 1. – Pp. 3–5.
8. Lebedeva E. Modern Neologisms in the Texts of British and American High-Quality Newspapers // Man, Society, Communication. Vol. 108. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – Pp. 195–202.
9. Pavlova D. G., Kozlovskaya V. V. "Fika" as an Integral Part of Modern Swedish Culture // Science Week of SPbPU. – Saint Petersburg: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University", 2018. – Pp. 298–300.
10. Piskunov M. O., Rakov T. N. Communist Labor? A Subbotnik between Late Soviet Ritual and Environmental Practice // Bulletin of Surgut State Pedagogical University. – 2020. – No. 6. – Pp. 113–120.
11. Rusina E. V. Comparative Analysis of the Concepts of Glory and Disgrace in American Linguistic Culture // Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Linguistics. – 2008. – No. 6. – Pp. 100–103.
12. Starikov D. I. Scandinavisms in the Russian language in the lexical-semantic field "Food" // Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the Modern World. - 2025. - No. 2. - P. 83–92.
13. Egamnazarov H. H. On the concept of the lexical-semantic field in linguistics // Scientific notes. - 2018. - No. 3. - P. 185–189.
14. Caprioli L., Larson M. The inevitability of essentializing culture in destination branding: the cases of fika and hygge // The inevitability of essentializing culture in destination branding: the cases of fika and hygge. - 2021. - No. 3. - P. 346–361.
15. Morley L., Angervall P. Re-purposing fika: rest, recreation or regulation in the neoliberalized Swedish University? // European Journal of Higher Education. – 2018. – No. 4. – P. 1–15.
16. Simon S., Mobekk H. Dugnad: A Fact and a Narrative of Norwegian Prosocial Behavior // Perspectives on Behavior Science. – 2019. – No. 4. – pp. 815–834.

Инструменты анализа лингвокреатем в современном онлайн-дискурсе

Таймур Мария Павловна

доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №1, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Taumour.MP@rea.ru

Статья посвящена исследованию ключевых инструментов анализа и когнитивных механизмов порождения смысла в лингвокреатемах – креативных микротекстах, функционирующих в мультимодальном онлайн-дискурсе. Рассматриваются теоретические основы изучения лингвокреативности, специфика мультимодальных текстов, а также предлагается авторская методика анализа – матрица когнитивных фильтров. Особое внимание уделяется таким когнитивным механизмам, как концептуальная метафора, метафтонимия, профилирование, компрессия информации и концептуальная интеграция. Приводятся результаты лингвокогнитивного эксперимента, подтверждающие эффективность предложенного инструментария для анализа уровня инферентности и коммуникативного потенциала лингвокреатем.

Ключевые слова: лингвокреатема, мультимодальный дискурс, когнитивные механизмы, матрица когнитивных фильтров, когнитивный резонанс, когнитивный диссонанс, онлайн-коммуникация.

Введение

Современный онлайн-дискурс характеризуется высокой степенью мультимодальности, интеграцией вербальных и невербальных элементов, а также повышенным вниманием лингвистов к креативным формам коммуникации. В таких условиях особую значимость приобретают малоформатные тексты – лингвокреатемы, которые сочетают в себе лингвему (языковую составляющую) и иконему (визуальную составляющую, чаще всего метафору), и имеют определенную прагматическую направленность, мотивируя реципиента к дешифрованию заложенных автором смыслов. Изучение лингвокреатем требует разработки специализированных инструментов анализа, способных учитывать их когнитивную, семиотическую и дискурсивную природу [Нагорная, 2019; Taumour, 2024]. Настоящее исследование продолжает линию работ, посвящённых взаимодействию когнитивных процессов и языкового творчества, в частности, изучению когнитивного диссонанса в нестандартных языковых формах [см., напр., Голубкова, Таймур, 2019; Голубкова, Таймур, 2020; Таймур, 2022].

Цель данной статьи – представить комплексный инструментарий для анализа лингвокреатем в современном онлайн-дискурсе. В работе рассматриваются теоретические предпосылки изучения лингвокреативности, описываются ключевые когнитивные механизмы порождения смысла, а также предлагается авторская методика – матрица когнитивных фильтров.

1. Теоретические основы изучения лингвокреатем

Лингвокреатема определяется как креативная моно- или мультимодальная дискурсивная единица, обладающая прагматическим потенциалом, успешность интерпретации которой зависит от когнитивных возможностей реципиента. В отличие от традиционной креатемы, лингвокреатема является результатом именно языкового творчества и предполагает активное участие адресата в процессе инференции смысла.

В мультимодальном дискурсе лингвокреатемы часто представлены в виде рекламных постеров, интернет-мемов, демотиваторов, креативных заголовков и других форм, сочетающих вербальный и визуальный компоненты. Их анализ требует учёта взаимодействия лингвемы (вербальной части) и иконемы (визуально-графической части), которое провоцирует формирование инферемы – когнитивного «отпечатка» в сознании реципиента.

2. Когнитивные механизмы порождения смысла в лингвокреатемах

Анализ лингвокреатем невозможен без понимания когнитивных механизмов, лежащих в основе их восприятия и интерпретации. К числу ключевых механизмов относятся следующие:

Концептуальная метафора как базовый когнитивный механизм, позволяющий проецировать структуру одного концептуального домена на другой. В мультимодальных лингвокреатемах метафора часто реализуется через взаимодействие текста и изображения.

Метафтонимия как интегративный механизм, сочетающий метафорические и метонимические переносы. Этот механизм особенно важен для анализа сложных креативных форм, где разграничение метафоры и метонимии затруднено.

Профилирование и (де)фокусирование как механизмы распределения внимания реципиента, позволяющие выделять ключевые элементы лингвокреатемы и игнорировать второстепенные.

Компрессия информации как механизм «сжатия» смыслов, который требует от реципиента активной декомпрессии и восстановления скрытых значений.

Концептуальная интеграция (блендинг) как процесс объединения (блендирования) ментальных пространств, приводящий к формированию нового смысла дискурсивного элемента.

Эти механизмы действуют в комплексе, обеспечивая более или менее успешную инференцию смысла лингвокреатемы [Голубкова, Таймур, 2019].

3. Матрица когнитивных фильтров как инструмент анализа лингвокреатемы

Для системного анализа лингвокреатем автором разработана матрица когнитивных фильтров (МКФ) – многоуровневая модель, позволяющая поэтапно исследовать процесс инференции смысла. МКФ включает следующие фильтры:

Фильтр 0: Уровень «баннерной слепоты» – определяет, привлекает ли лингвокреатема внимание реципиента или игнорируется им.

Фильтр 1: Уровень оценочной категоризации/концептуализации – связан с оценкой реципиентом объективных и субъективных характеристик лингвокреатемы.

Фильтр 2: Уровень компрессии информации и профилирования – анализирует степень «сжатия» смыслов и распределения внимания.

Фильтр 3: Уровень концептуальных метафор – выявляет метафорические структуры, заложенные в лингвокреатеме.

Фильтр 4: Уровень концептуальной метафтонимии – исследует взаимодействие метафорических и метонимических переносов.

Фильтр 5: Уровень концептуальной интеграции – анализирует процесс объединения ментальных пространств и формирования итогового смысла.

Результат: Когнитивный резонанс/диссонанс – определяет успешность инференции и коммуникативный эффект.

МКФ позволяет не только диагностировать уровень инферентности лингвокреатемы, но и выявлять причины возникновения когнитивного резонанса или диссонанса.

4. Результаты лингвокогнитивного эксперимента

Для проверки эффективности МКФ был проведен лингвокогнитивный эксперимент с участием более 330 респондентов. Участникам предлагалось проанализировать четыре мультимодальные лингвокреатемы (социальная и коммерческая реклама, интернет-мем) с использованием вопросов, соответствующих уровням МКФ.

Результаты показали, что МКФ является эффективным инструментом для «расчленения» общего впечатления реципиента на компоненты; использование МКФ позволяет выявить конкретные причины возникновения когнитивного резонанса или диссонанса; наиболее частыми причинами коммуникативных неудач являются высокий уровень компрессии информации, недостаток фоновых знаний и сбой в работе механизма концептуальной интеграции.

5. Практическая значимость инструментов анализа

Предложенная матрица когнитивных фильтров имеет значительный педагогический потенциал. Она может быть адаптирована для учебных курсов, направленных на развитие медиаграмотности и критического мышления. Это особенно важно в контексте обновления образовательных программ, где, по мнению Мидовой В.О., ключевым становится «формирование способности будущего экономиста к аналитической работе с гетерогенными информационными потоками» [Мидова, Данько, Еныгин, 2025]. Тренировка поэтапного анализа лингвокреатем с помощью МКФ как раз и развивает подобную аналитическую способность.

Предложенный инструментарий также может быть использован в следующих областях:

1) Лингвистические исследования – для анализа креативных элементов дискурса, изучения когнитивных механизмов и семиотических взаимодействий.

2) Медиалингвистика и коммуникативистика – для оценки эффективности рекламных и PR-материалов, прогнозирования коммуникативного воздействия.

3) Преподавание иностранных языков – для развития навыков критического восприятия мультимодальных текстов и понимания культурных коннотаций.

4) Разработка цифрового контента – для создания более эффективных и инферентно насыщенных креативных материалов.

Заключение

Анализ лингвокреатем в современном онлайн-дискурсе требует учёта их мультимодальной природы, когнитивной сложности и прагматической направленности. Предложенная матрица когнитивных фильтров является эффективным инструментом для системного исследования таких текстов, позволяя выявлять механизмы порождения смысла и оценивать их коммуникативный потенциал. Дальнейшие исследования могут быть направлены на расширение эмпирической базы, разработку цифровых версий МКФ для автоматизированного анализа, а также на применение предложенного инструментария в кросс-культурных и междисциплинарных исследованиях.

Литература

1. Голубкова Е.Е., Таймур М.П. Факторы преодоления когнитивного диссонанса в смешанных метафорах (на материале английского языка) // Когнитивные исследования языка. 2019. № 36. С. 147-153.
2. Голубкова, Е. Е., Таймур, М. П. Вербально-графическая метафора: рецепты успешного приготовления // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2(41). С. 386-391.
3. Нагорная А.В. Грани и границы лингвокреативности: Языковые эксперименты Стивена Кинга. М.: ЛЕНЛАНД, 2019.
4. Мидова В.О., Данько О.А., Еныгин Д.В. Современные требования к процессу модернизации профессиональной подготовки будущего экономиста // Современное профессиональное образование. 2025. №1. С. 89-91.
5. Таймур М.П. Лингвокреативность в мультимодальном дискурсе (на материале английского языка). М.: КноРус, 2022.
6. Taymour, M. The Matrix of Cognitive Filters as a Tool for the Analysis of Linguocreatemes in Modern English Discourse // Science Journal of Volgograd State University. Linguistics. 2024. Vol. 23, No. 5. P. 186-196. DOI 10.15688/jvolsu2.2024.5.15

Tools for Analyzing Linguocreatemes in Modern Online Discourse

Taymour M.P.

Plekhanov Russian University of Economics

The article is devoted to the study of cognitive mechanisms of meaning generation in linguocreatemes as creative small-format units functioning in multimodal online discourse. The theoretical foundations of studying linguistic creativity, the specifics of multimodal texts are considered, and the author's analytical methodology, the Matrix of Cognitive Filters, is proposed. Special attention is paid to cognitive mechanisms such as conceptual metaphor, metonymy, profiling, information compression, and conceptual integration. The results of a linguocognitive experiment confirming the effectiveness of the proposed toolkit for analyzing the inferential potential and communicative efficacy of linguocreatemes are presented.

Keywords: linguocreateme, multimodal discourse, cognitive mechanisms, matrix of cognitive filters, cognitive resonance, cognitive dissonance, online communication.

References

1. Golubkova, E.E., Taymour, M.P. Factors of Overcoming Cognitive Dissonance in Mixed Metaphors (Based on English Language Material). Cognitive Language Studies. 2019, no. 36, pp. 147-153.
2. Golubkova, E.E., Taymour, M.P. Verbal-Graphic Metaphor: Recipes for Successful Preparation. Cognitive Studies of Language. 2020, no. 2(41), pp. 386-391.
3. Nagornaya, A.V. Facets and Boundaries of Linguocreativity: Language Experiments of Stephen King. Moscow: LENAND, 2019.
4. Midova, V.O., Danko, O.A., Erygin, D.V. Modern Requirements for the Process of Modernizing the Professional Training of Future Economists. Modern Professional Education. 2025, no. 1, pp. 89-91.
5. Taymour, M.P. Linguistic Creativity in Multimodal Discourse (Based on English Language Material). Moscow: KNORUS, 2022.
6. Taymour, M. The Matrix of Cognitive Filters as a Tool for the Analysis of Linguocreatemes in Modern English Discourse. Science Journal of Volgograd State University. Linguistics. 2024. Vol. 23, No. 5. P. 186-196. DOI 10.15688/jvolsu2.2024.5.15

Исследование функции комментариев в русском переводе книги песен и гимнов «Шицзин»

Тао Ди

магистрант, Факультет иностранных языков, Харбинский политехнический университет, taodi1940@gmail.com

Ян Жуй

магистрант, Факультет иностранных языков, Харбинский политехнический университет

Как важный паратекст, соединяющий исходный текст с читателем целевого языка, комментарии играют ключевую роль в культурной интерпретации при переводе классических произведений. В переводе Шицзина содержится множество уникальных культурных реалий, которые могут стать трудными для восприятия зарубежным читателем. Комментарии выступают в роли важнейшего инструмента для решения этой проблемы. В статье рассматривается, как переводчик использует комментарии для преодоления культурных сложностей. Исследование, опирающееся на теорию теории комментария, анализирует комментарии в русском переводе Шицзина, выполненном Алексеем Штукиным. Результаты показывают, что комментарии переводчика образуют многоуровневую систему: от разъяснения отдельных слов и анализа структуры предложений до раскрытия более глубоких смыслов, обеспечивая поэтапное углубление в текст. Эта система не только помогает русскоязычному читателю преодолевать языковые и культурные барьеры, но и направляет его к пониманию культуры и идей, стоящих за поэзией, одновременно отражая культурную перспективу самого переводчика. Исследование демонстрирует, что систематические комментарии могут эффективно способствовать межкультурному пониманию и коммуникации в переводах классической литературы, что особенно важно для распространения китайской культуры за рубежом.

Ключевые слова: «Шицзин», Штукин, русский перевод, функция комментариев, культурная интерпретация, теория комментария Ван Яонаня, паратекст

«Шицзин», основополагающий текст китайской цивилизации, играет ключевую роль в трансляции китайской культуры. Однако его перевод сопряжён со значительными трудностями из-за обилия собственных имён, исторических аллюзий, специфических культурных практик и крайне лаконичного поэтического языка, что создаёт серьёзные барьеры для межкультурного понимания. В этом контексте комментарии переводчика выходят далеко за рамки простого семантического дополнения, становясь незаменимым инструментом культурной интерпретации. В данной статье комментарии рассматриваются как системная паратекстуальная практика. Основные исследовательские вопросы формулируются следующим образом: как переводчик использует комментарии для преодоления культурных препятствий в «Шицзине»? Как функционирует система комментариев и какой интерпретативный эффект она производит? Для ответа на эти вопросы в исследовании применяется теория комментария Ван Яонаня в качестве аналитической основы. Хотя эта теория возникла в области изучения традиционных китайских комментариев, предложенная ею систематическая классификация функций и типов комментариев обладает универсальной методологической ценностью. Она охватывает такие задачи, как преодоление барьеров восприятия и раскрытие смыслов текста, выделяя соответствующие типы комментариев: лексические, синтаксические, смысловые и синтетические. Применение данной теории в переводоведении не является механическим заимствованием, а оправдано фундаментальным сходством в целях интерпретации: комментарии в переводе также призваны устранять помехи для понимания и передавать глубинные смыслы. Чёткая и инклюзивная теоретическая рамка Ван Яонаня эффективно охватывает многоуровневую комментаторскую работу – от языковой трансформации до культурной интерпретации, предоставляя инструментарий для системного анализа стратегий комментирования. Объектом анализа выбран русский перевод «Шицзина», выполненный Алексеем Штукиным (1957 г.), который известен своей систематической и академически выверенной работой с комментариями. В данной статье путём систематического обзора и анализа примеров из этого перевода исследуется, как переводчик выстраивает канал межкультурного понимания посредством комментариев. Это позволяет дополнительно раскрыть основную ценность и операционную логику комментирования в переводах классических текстов.

1. Теория комментариев Ван Яонаня

Для систематического анализа функционального механизма комментариев в русском переводе «Шицзина», выполненном Штукиным, в настоящем исследовании в качестве теоретической основы используется теория комментариев Ван Яонаня. В своей работе «Теория комментариев» Ван Яонань отмечает: «Цель комментариев к письменным памятникам состоит в том, чтобы помочь читателю в чтении и понимании текста; иногда комментатор посредством комментариев также выражает собственные идеи и политические взгляды» [1; с. 357]. Теория Ван Яонаня предоставляет практический инструментарий, выстроенный в двух ключевых измерениях: функции комментариев (решаемые задачи) и их типы (содержательное наполнение). Функционально комментарии реализуют три уровня: устранение трудностей чтения (помощь в понимании незнакомых слов, имён, реалий), раскрытие смыслов текста и, в отдельных случаях, изложение собственных взглядов комментатора [1; с. 357-358]. Типологически, в зависимости от содержания, они подразделяются на лексические (объяснение слов и реалий), синтаксические (анализ структуры предложений и фрагментов), смысловые (раскрытие идейного содержания) и синтетические (сочетание нескольких аспектов) [1; с.

Данная статья является проектом Общего фонда исследований по языку и письменности Департамента образования провинции Хэйлунцзяна "Исследование перевода и распространения конфуцианского канона «Шицзин» в России в перспективе паратекста" (2024Y036)

45]. Такое сочетание функционального и типологического подходов отличается чёткой структурой и широтой охвата. Применение теории комментариев, первоначально разработанной для исследования комментариев к китайским классическим текстам, в сфере переводоведения представляется методологически оправданным. Перевод, особенно перевод классических произведений, по своей природе является процессом глубокого понимания и повторного истолкования оригинала. Основная цель переводческих комментариев также заключается в содействии пониманию исходного текста иноязычным читателем, что предполагает выполнение тех же базовых функций. Изменение читательской аудитории не меняет сущностной роли комментария как посредника между текстом и читателем. Применительно к переводу Штукина, это означает, что переводчик, выступая в роли комментатора, ориентировал свои пояснения прежде всего на точное представление традиционной китайской культуры, заключённой в «Шицзине», русскоязычному читателю, а не на выражение собственных философских или политических позиций. Поэтому функция «изложения и пропаганды личных взглядов», о которой пишет Ван Яонань, в его комментариях практически не проявляется. Однако это не означает полной нейтральности. Выбор того, что пояснять и как, отражает культурный опыт, научные установки и переводческую стратегию Штукина, формируя его индивидуальный способ интерпретации и передачи культуры. В этом смысле анализ проявления этих позиций в конкретных комментариях является ключом к пониманию логики всей его комментаторской деятельности. Изменение читательской аудитории не меняет сущностной роли комментария: он по-прежнему выступает в качестве посредника между текстом и читателем, обеспечивая необходимое интерпретативное сопровождение. В существующих исследованиях теории комментариев предлагаются различные классификационные системы, каждая из которых акцентирует внимание на определённых аспектах. Фэн Хаофэй в работе «Китайская экзегетика» указывает, что формы толкования в китайской традиции могут быть разделены на восемь крупных категорий, среди которых с комментариями непосредственно связаны построчные комментарии, критико-текстологические формы, переводческие и иллюстративные типы [2]. Однако из-за значительного функционального пересечения между категориями данная система не была принята в качестве классификационного основания настоящего исследования. Хуан Япин в работе «К вопросу о типологии комментариев» предлагает деление комментариев по содержанию, включая лексические, синтаксические, смысловые, историко-биографические и фонетико-семантические [3], однако с учётом литературного характера «Шицзина» эта схема также не была выбрана в качестве основной. В дальнейшем ряд исследователей продолжили углубление типологии комментариев. Ван Ли в «Древнекитайском языке» выделяет комментарии к словам, связанное толкование текста, комбинированные формы и обобщённое истолкование содержания [4]. Чжоу Дапу расширяет рамки комментариев, включая в них объяснение лексик, реконструкцию древних значений, текстологическую критику, анализ синтаксиса и пунктуации, интерпретацию идиом и аллюзий, грамматический и стилистический анализ, а также историко-культурные пояснения [5]. Го Циньна и его ученик Ян Юнфа обобщают комментарии в четыре группы: лингвистические, текстологические, литературоведческие и историко-культурные [6]. Ван Сюэмин и Ян Цзы предлагают классификацию, включающую комментарии к собственным именам, языковые пояснения, фоновую информацию, анализ переводных наименований, а также внутритекстовые и внетекстовые интертекстуальные связи [7]. Эти подходы отражают тенденцию к дальнейшему уточнению и детализации исследований комментариев. В сравнительном плане система Ван Яонаня выделяется своей структурной простотой и высокой степенью универсальности. Она позволяет эффективно охватить многоуровневую практику комментариев – от лексических и синтаксических до смысловых и синтетических, – что в

наибольшей степени соответствует реальному характеру комментариев в переводе Штукина. Именно поэтому данная система была выбрана в качестве основного аналитического инструмента настоящего исследования. По сравнению с более сложными или односторонними классификациями, модель Ван Яонаня благодаря чёткости и функциональной направленности позволяет адекватно учитывать языковые, текстовые и культурные аспекты переводческих комментариев. В контексте перевода переводчик одновременно выступает и как комментатор. Комментарии, добавленные Штукиным, были ориентированы прежде всего на точное представление традиционной китайской культуры, заключённой в «Шицзине», русскоязычному читателю, а не на выражение собственных философских или политических позиций. Поэтому функция «изложения и пропаганды личных взглядов», о которой пишет Ван Яонань, в его комментариях практически не проявляется. Однако это не означает полной нейтральности комментариев. Выбор того, где необходим комментарий, что именно следует пояснить и каким образом это сделать, неизбежно отражает культурный опыт переводчика, его научные установки и переводческую стратегию. Отбор материала, степень подробности объяснений и используемые источники формируют индивидуальный способ интерпретации и передачи культуры. В этом смысле Штукин выступает как особый комментатор, ориентированный на русскоязычную аудиторию, и анализ того, каким образом его культурные позиции и интерпретативные выборы проявляются в конкретных комментариях, является ключом к пониманию логики и эффекта всей его комментаторской деятельности.

2. Анализ системных функций комментариев в переводе Штукина

Перевод «Шицзина», выполненный Штукиным, содержит 382 комментария, которые образуют чётко структурированную, многоуровневую и функционально взаимодополняющую паратекстуальную систему. Эти комментарии, продвигаясь от базового толкования реалий до глубинной интерпретации смыслов, поэтапно устраняют барьеры в понимании для русскоязычного читателя и направляют его к постижению культурного содержания и поэтической специфики «Шицзина».

(1) Лексические комментарии

Лексические комментарии составляют фундамент всей комментаторской системы. Их ключевая задача – устранить самые базовые языковые препятствия при чтении канонического текста, проведя анализ формы, произношения и значения базовых единиц текста – иероглифов и слов. Как отмечает Ван Яонань, «важнейшей задачей комментария является установление правильной формы, прояснение его чтения и разъяснение его значения» [1; с. 46]. Комментарии Штукина этого типа отличаются точной адресацией и сжатостью информации. Их объектами выступают различные культурно-нагруженные термины: названия государств, имена людей, рек, созвездий, музыкальных инструментов и т.д. Посредством лаконичных определений или установления соответствий они оперативно выстраивают для русскоязычного читателя необходимую когнитивную базу. Например, к названию раздела «Песни царства Чжоу и стран, лежащих к югу от него» Штукин даёт следующий комментарий: Царство Чжоу. – Племя чжоу в конце XII в. до н. э. покорило земли в центральной части бассейна р. Хуанхэ. С этих пор до времени Конфуция (VI–V вв. до н.э.), эпохи собирания «Книги песен», и позже все сопредельные княжества были в подчинении у царя Чжоу. Центр древнего царства Чжоу, согласно легенде, лежал у горы Ци, на территории нынешней провинции Шэньси [8; с. 13]. Его комментарий не ограничивается простым географическим пояснением, а детально раскрывает исторический контекст: завоевание племенем чжоу центральной части бассейна Хуанхэ в конце XII в. до н.э. и систему подчинения удельных княжеств царю Чжоу вплоть до эпохи Конфуция. Указание на локализацию центра древнего царства в районе горы Ци (нынешняя пров. Шэньси)

не только проясняет читателю территориальную принадлежность «Чжоунань», но и закладывает ключевой историко-культурный контекст для понимания брачно-любковых и ритуальных образов, укоренённых в цивилизации чжоуской ритуально-музыкальной культуры. При столкновении с такой фигурой, как «Юй», сочетающей исторические и мифологические черты, Штукин ограничивается лаконичным определением «легендарный государь древнего Китая» и отсылкой: «см. Гимны, гл. IV, примеч. 5» [8; с. 13]. Такой подход сохраняет компактность текста, одновременно предоставляя заинтересованному читателю возможность углублённого изучения. Для названий созвездий, таких как «Шэнь» и «Мао», Штукин, используя в переводе транслитерацию для сохранения локального колорита, в комментарии напрямую соотносит их с понятными русскоязычному читателю астрономическими терминами «созвездие Плеяд» и «созвездие Ориона», устраняя тем самым когнитивный барьер с минимальными информационными пометами. В стихотворении «Встреча невесты» к строке «С цитрой и гусями встретим тебя у крыльца» [8; с. 24] дан следующий комментарий: «С цитрой и гусями. — В китайском тексте цинь и сэ, настольные струнные инструменты» [8; с. 315]. Для обозначения инструментов «цинь» и «сэ» он использует удачную аналогию с хорошо знакомыми европейцам цитрой и гусями, одновременно уточняя, что это «настольные струнные инструменты». Это не только снимает трудности понимания, вызванные транслитерацией, но и имплицитно передаёт ритуально-музыкальный подтекст сцены встречи невесты, подготавливая читателя к восприятию эмоциональной тональности стихотворения.

(2) Синтаксические комментарии

После того как лексические комментарии устраняют базовые препятствия, синтаксические комментарии поднимаются на уровень предложения и композиции текста. Посредством анализа синтаксических структур, последовательного изложения основного смысла и раскрытия метафор они соединяют разрозненные образы в связную лирическую нарративную. Как резюмирует Ван Яонань, суть этой дисциплины заключается в «искусстве разделения глав и анализа предложений» [1; с. 50]. Реализация её функций основывается на лексическом толковании, после чего следует разделение содержания на смысловые уровни и прояснение логики абзацев. Синтаксические комментарии Штукина служат яркой практической иллюстрацией этой теории. Например, к строке из «Оды о клеветниках» — «Дорожка от сада на ветвях тополей // Приводит к холму, что меж хлебных полей!» [8; с. 179] — он не вдаётся в детали о точном местоположении упомянутых в оригинале «тополю сада» («Яньюань») или «холма меж полей» («Муцю»). Вместо этого он тонко улавливает традицию поэтического параллелизма и образного вступления (приём «би-син»), прямо указывая на метафорический смысл: «Клевета, распространившаяся в начале в низах, постепенно охватывает верхи» [8; с. 329]. Таким образом, конкретный географический маршрут преобразуется в универсальную социально-политическую критику, помогая русскоязычному читателю ухватить центральную тему стихотворения — обличение клеветы. При интерпретации строк «Лишь евнух я, Мэн-цзы, в покоях дворца; // Я эту правдивую песню сложил» [8; с. 329] Штукин выходит за рамки буквального значения «поэт-евнух Мэнцзы написал эту песню». Его комментарий разворачивается вокруг самого статуса «евнуха»: «Звание евнуха даёт основание полагать, что автор оды сам пал жертвой клеветы и подвергся мучительному и позорному наказанию — осклопению, существовавшему в древнем Китае» [8; с. 329]. Связывая строку с личным травматическим опытом предполагаемого автора, он позволяет читателю понять источник горечи и негодования, пронизывающих стихотворение. В случае со стихотворением «Одежда зелёного цвета» и строкой «Одежда на вас зелёного цвета, // Вы жёлтый мой шёлк для подкладки избрали» [8; с. 88] его комментарий гласит: «Жалобы жены на мужа, отдавшего предпочтение наложнице, что

так же не подобает ему, как ношение зелёного поверх жёлтого» [8; с. 316]. Здесь он точно раскрывает, как образ «зелёной одежды с жёлтой подкладкой» (инверсия цветов) соответствует этическому нарушению — предпочтению наложницы перед законной женой. Это ясно представляет русскоязычному читателю иерархические нормы отношений между женой и наложницей в древнем Китае, позволяя уловить сдержанную печаль и упрёк, зашифрованные в строках. Все эти примеры демонстрируют, как синтаксические комментарии Штукина выходят за пределы простого лексического толкования, фокусируясь на глубинной логике текста и риторических интенциях, создавая мост от буквального значения к эмоциональному ядру произведения.

(3) Смысловые комментарии

Смысловые комментарии, опираясь на лексическое толкование и синтаксический анализ, углубляются в идейное содержание текста, раскрывая его сокровенный смысл. Как отмечает Ван Яонань, смысловые комментарии, помимо филологической интерпретации текста, уделяют особое внимание анализу его идейного содержания. Такой комментарий объясняет не только внешнее, языковое значение комментируемого текста, но и углубляется в скрытые, тонкие смыслы, то есть в его «глубинное послание» [1; с. 55]. Смысловые комментарии Штукина часто направлены прямо в сердцевину поэтической идеи, помещая текст в широкий историко-культурный контекст. Например, комментарий к «Оде о запусении в восточных царствах» гласит: «Ода об упадке Хао — восточной столицы царей Чжоу (в нынешнем Шаньдуне) и о возвышении Лояна — западной их столицы (в нынешней Хэнани)» [8; с. 329]. Переводчик не ограничивается буквальным объяснением «восточных царств», а сразу указывает на историческое измерение: это плач об упадке Хао и возвышении Лояна. Таким образом, топоним «Дадун» из оригинального заглавия связывается со сменой центров власти в эпоху Западной Чжоу, направляя читателя к пониманию социальных противоречий, отражённых в стихотворении. При толковании стихотворения «Мчалась утешить» комментарий Штукина следующий: «Мчалась утешить — жалоба вэйской княжны, выданной в царство Сюй, на то, что ей препятствуют посетить в нарушение обычной свою родину после смерти родителей и утешить брата, находящегося в беде» [8; с. 319]. В нём чётко обозначается, что главной героиней является княжна из Вэй (госпожа Сюйму), выданная замуж в царство Сюй, а центральным событием — её тщетное стремление вернуться на родину, чтобы выразить траур по умершим родителям и поддержать брата в беде, что встречает препятствия со стороны сюйцев. Это прямо обрисовывает главную тему стихотворения: острый конфликт между личным патриотическим чувством и родовыми законами и ритуалами, позволяя русскоязычному читателю непосредственно ощутить смелость и горькое негодование госпожи Сюйму, бросившей вызов условностям. Комментарий Штукина к «Пал белый и ней» указывает: «Ода написана в поучение царю Ю-вану (781–771 гг. до н. э.), отвергнувшему добрых советчиков и приблизившему злых» [8; с. 328]. Этот комментарий прямо определяет дидактическую, обличительную функцию произведения, утверждая, что оно было создано в назидание царю Ю-вану, который отверг добродетельных сановников и приблизил к себе злых, с указанием периода его правления. Связывая критический пафос стихотворения с конкретным историческим фоном, переводчик помогает читателю уловить глубокую скорбь и тревогу ши (учёных-служителей) за судьбу страны в последние годы Западной Чжоу. Подобные комментарии выходят за рамки поверхностной информации текста, непосредственно достигая его идейного ядра, что демонстрирует глубокое понимание переводчиком как текста «Шицзина», так и стоящей за ним исторической культуры.

(4) Синтетические комментарии

Важно отметить, что в системе комментариев Штукина три типа — лексические, синтаксические и смысловые — не суще-

ствуют изолированно. Многочисленные синтетические комментарии совмещают две или более функции в одном пояснении, обеспечивая плавный переход от базовой интерпретации к глубинному анализу. Как указывает Ван Яонань, синтетический тип — это тот, в рамках одного комментария «сосредоточено всё: от лексического толкования и объяснения смысла предложения до исследования композиции и, наконец, анализа идейного содержания и социального значения» [1; с. 58]. Это наиболее полная форма комментария. Например, комментарий к строке из стихотворения «Широкое поле» — «Встречу готовлю я предку и нив и полей» [8; с. 193] — гласит: «...предку и нив и полей. — Имеется в виду дух-земледелец, легендарный царь Китая» [8; с. 330]. Этот комментарий на лексическом уровне разъясняет, что китайское «тяньцзу» отсылает к легендарному правителю и покровителю земледелия Шэнь-нуну, а на смысловом — раскрывает лежащий в основе строки культурный контекст земледельческого культа, позволяя читателю понять благочестивое стремление чжоусцев испросить богатый урожай. Комментарий к строкам «Сюань и флейта в лад поют — сильна // Была в нас дружба с братскою любовью» [8; с. 177] из «Оды о вероломном друге» совмещает в себе функции лексического и синтаксического комментария. Сначала определяется предмет: «Сюань — духовой керамический инструмент» [8; с. 329]. Затем излагается общий смысл фразы: «Имеется в виду, что старший брат играл на сюани, а младший вторил на флейте» [8; с. 329]. Таким образом, устраняется препятствие в понимании культурной реалии и одновременно передаётся эмоциональный тон братской гармонии. Для строк «Три жертвы принеси, и поклонись, // И губы омочи священной кровью!» [8; с. 177] Штукин даёт следующий комментарий: «Три жертвы — собака, свинья и петух, кровью которых скреплялись торжественные, нерушимые клятвы» [8; с. 329]. Здесь он сначала (лексически) идентифицирует три вида жертвенных животных, используемых при клятвах, а затем (смысловом) разъясняет их культурную функцию — скрепление нерушимых обетов, — тем самым тесно связывая предметное толкование с древней ритуальной практикой. Это позволяет читателю не только узнать, что такое «три жертвы», но и ощутить горечь и решимость, заложенные в стихе. Такого рода синтетические комментарии преодолевают ограниченность единичной функции, сочетая практическую полезность с глубиной интерпретации и обеспечивая эффективную передачу культурной информации в сжатом формате.

(5) Взаимодействие между комментариями

Эти четыре типа комментариев существуют не изолированно, а находятся во взаимосвязи и взаимной поддержке, формируя целостный органичный интерпретационный комплекс. Между ними чётко прослеживаются иерархические отношения и функциональная согласованность. Вся система комментариев выстроена по ступенчатому принципу. Лексические комментарии занимают базовый уровень, решая вопрос «что это такое?» и устраняя первичные препятствия для понимания. На этой основе синтаксические комментарии далее проясняют логику «как выражена эта мысль?», соединяя разрозненные образы в осмысленное повествование. Смысловые комментарии, в свою очередь, опираясь на два предыдущих типа, стремятся ответить на ключевой вопрос «о чём же в конечном счёте это стихотворение?», задавая общее направление пониманию всего произведения. Синтетические комментарии гибко встраиваются в эту структуру, предлагая многогранные разъяснения по мере необходимости. Такое движение от простого к сложному, от частного к целому создаёт для читателя последовательную рамку понимания, шаг за шагом вводя его в мир «Шицзина». Различные типы комментариев также искусно «передают эстафету» и перекликаются друг с другом. Например, детальный историко-культурный комментарий к царству Чжоу создаёт общий познавательный фон для многочисленных стихотворений, затрагивающих ритуалы, войны или пиры. Впоследствии, при появлении связанных элементов в других стихах, переводчику уже не требуется повторять разъяснение, что

демонстрирует эффективность и экономичность внутренней организации комментаторской системы. Точно так же раскрытие метафоры клеветы в «Оде о клеветниках» образует тематический резонанс с критическими комментариями о дурных правителях и лживых сановниках в таких стихах, как «Пал летом белый иней». Эта перекличка не только усиливает целостное восприятие «Шицзина» как произведения, обладающего социально-критическим пафосом, но и позволяет разрозненным комментариям объединяться в более мощную интерпретационную силу. В итоге, комментаторская работа Штукина представляет собой продуманную системную конструкцию. Она методично работает на всех уровнях понимания — от языкового к культурному, от детали к основной идее — обеспечивая как точную передачу информации, так и тонкий баланс между читабельностью текста и направленностью его интерпретации. Эта система не только помогает в чтении, но и исподволь задаёт определённый ракурс и путь понимания «Шицзина» для русскоязычного читателя.

3. Характеристики и научная ценность комментаторской системы Штукина

Микроанализ комментаторской стратегии Штукина позволяет выделить ряд отчётливых характеристик его системы, которые в совокупности составляют уникальную научную ценность данного перевода. Во-первых, его комментаторская система отличается ясной иерархичностью и системностью. Вся работа построена по логике движения от простого к сложному, от частного к общему: отправной точкой служит разрешение проблем, связанных с пониманием реалий, далее проясняется смысл предложений и композиция текста, и, наконец, достигается уровень интерпретации идейного содержания и историко-культурного контекста. Такое ступенчатое ведение соответствует познавательным закономерностям читателя и отражает осознанное стремление переводчика выстроить рамку понимания. Сеть, образуемая в общей сложности тремя сотнями комментариев, покрывает ключевые узлы для понимания текста, что демонстрирует академическую строгость и полноту перевода. Во-вторых, система неизменно ориентирована на культурную интерпретацию как на свою конечную цель. Независимо от того, разъясняется ли отдельное слово или целое предложение, их конечное предназначение состоит в передаче цивилизации ритуалов и музыки (ли-юэ), социального устройства и этических представлений эпохи Чжоу, на которую опирается «Шицзин». Комментарии выступают в роли культурного гида, преодолевающего временные и пространственные дистанции. Они призваны разрушать когнитивные барьеры, вызванные исторической удалённостью и культурными различиями, и вводить читателя с иным культурным бэкграундом в смысловое поле китайской классической поэзии. В-третьих, в своей интерпретационной позиции Штукин в целом сохраняет учёную сдержанность и объективность. Его комментарии руководствуются прежде всего принципом передачи изначального смысла традиционной китайской культуры, избегая натянутых толкований или прямого изложения личных философских взглядов. Однако при освещении определённых этических концепций, таких как отношения между мужем и женой, братьями, правителем и подданным, сам отбор материала и его акцентирование представляют собой скрытую передачу культурной позиции. Это невольно подтверждает характер комментария как формы продолжения интеллектуальной традиции. Наконец, его комментариям удаётся достичь баланса между практической полезностью и читабельностью. Информация в комментариях сжата, язык прост и ясен. Это позволяет избежать отпугивания обычного читателя чрезмерно громоздкими филологическими изысканиями, в то же время обеспечивая научную глубину за счёт точной подачи ключевых сведений. Использование в некоторых комментариях межтекстовых отсылок (типа «см. там-то») позволяет сохранить лаконич-

ность каждого отдельного пояснения, одновременно выстраивая в масштабах всей книги взаимосвязанную сеть знаний, что повышает общую эффективность комментаторской системы.

4. Заключение

Комментарии, добавленные Штукиным при переводе «Шицзина», — это не просто вспомогательные пояснения, размещённые после текста перевода. Это целостная система, которая активно участвует в построении понимания и адаптируется к культурным различиям. Эти комментарии выполняют многостороннюю функцию: они служат мостом, соединяющим древнюю китайскую поэзию с фоновыми знаниями современного русскоязычного читателя; подобно свету, они освещают глубинные смыслы, сокрытые в стихах; и в то же время, незаметно для читателя, передают собственное понимание и культурные предпочтения самого переводчика. Данный пример наглядно показывает, что в процессе перевода китайских классических произведений на иностранные языки и содействия межкультурному обмену систематическое и глубокое составление комментариев играет ключевую роль в точной, полной и содержательной передаче ядра китайской культуры, способствуя эффективному диалогу и взаимопониманию между различными цивилизациями. В дальнейших исследованиях и практике перевода канонических текстов необходимо уделять больше внимания функции, методам и системному построению комментариев. Посредством более активных академических дискуссий и практических инноваций следует стремиться к тому, чтобы комментарий лучше выполнял свою современную задачу — представлять китайскую культуру миру.

Литература

1. Ван Яонань. Теория комментариев. Пекин: Издательство преподавания иностранных языков и исследований, 2010. 357 с.
2. Фэн Хаофэй. Китайская экзегетика. Цзинань: Издательство Шаньдунского университета, 2003. 312 с.
3. Хуан Япин. К вопросу о типологии комментариев // Вестник исследований по упорядочению древних книг. 2007. № 2.
4. Ван Ли. Древнекитайский язык: В 4 т. Пекин: Чжунхуа шупэнь, 1999.
5. Чжоу Дапу. Начальные основы экзегетики. Ухань: Издательство Уханьского университета, 2007. 268 с.
6. Го Циньна, Ян Юнфа. О классификации комментариев // Вестник Шэньсийского педагогического университета. 2010. Т. 39. № 4. С. 67–71.
7. Ван Сюэмин, Ян Цзы. Типы и функции глубинного перевода классических текстов на английский язык: на материале «Сборника английских переводов дискурса китайского перевода» (ч. 1) // Китайский перевод. 2012. Т. 33. № 3. С. 103–108.
8. Штукин А. Шицзин: Книга песен и гимнов / пер. с кит. А. Штукина. Москва: Художественная литература, 1987. 383 с.

A study of the function of comments in the russian translation of the book of songs and hymns «Shijing»

Tao Di, Yang Rui

Harbin University of Science and Technology

As an important paratext linking the source text with readers of the target language, comments play a key role in cultural interpretation when translating classical works. The translation of the Shijing contains numerous unique cultural elements that may be difficult for foreign readers to fully comprehend. Comments serve as a vital tool in addressing this challenge. This paper explores how the translator uses comments to navigate these cultural complexities. Based on annotation theory, the study analyzes the comments in Alexey Shtukin's Russian translation of the Shijing. The findings reveal that the translator's comments form a layered system: from explaining individual words and analyzing sentence structure to uncovering deeper meanings, progressively guiding the reader into the text. This system not only helps Russian-speaking readers overcome linguistic and cultural barriers but also directs them toward understanding the culture and ideas behind the poetry, while simultaneously reflecting the translator's own cultural perspective. The study demonstrates that systematic comments can effectively promote intercultural understanding and communication in translations of classical literature, which is particularly important for the global dissemination of Chinese culture.

Keywords: Shijing, Shtukin, Russian translation, function of comments, cultural interpretation, Wang Yaonan's annotation theory, paratext.

References

1. Wang Yaonan. Commentary theory. Beijing: Publishing House of Foreign Language Teaching and Research, 2010. 357 p.
2. Feng Haoifei. Chinese exegesis. Jinan: Shandong University Press, 2003. 312 p.
3. Huang Yaping. On the issue of the typology of comments // Bulletin of Research on the Ordering of Ancient Books, 2007, No. 2.
4. Van Lee. The Ancient Chinese language: In 4 volumes. Beijing: Zhonghua shujiu, 1999.
5. Zhou Dapu. The initial foundations of exegesis. Wuhan: Wuhan University Press, 2007. 268 p.
6. Guo Qingna, Yang Yongfa. On the classification of comments // Bulletin of Shaanxi Pedagogical University. 2010. Vol. 39. No. 4. pp. 67-71.
7. Wang Xuemin, Yang Tzu. Types and functions of in-depth translation of classical texts into English: based on the material of the "Collection of English translations of the Discourse of Chinese Translation" (Part 1) // Chinese Translation. 2012. Vol. 33. No. 3. pp. 103-108.
8. Shtukin A. Shijing: The Book of songs and hymns / translated from the Chinese by A. Shtukin. Moscow: Fiction, 1987. 383 p.

Нить Ариадны: синхронный перевод стратегической неопределенности в политическом дискурсе

Хаустов Григорий Вадимович

аспирант третьего курса кафедры лингвистики и перевода ГАОУ ВО ЛО «Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина», grigory.khaustov@gmail.com

Статья посвящена исследованию феномена стратегической неопределенности в политическом дискурсе и специфике ее передачи при синхронном переводе. Цель — выявить и систематизировать проблемы, с которыми сталкиваются синхронные переводчики при работе с намеренно неоднозначными формулировками в дипломатической и политической коммуникации. Примененные методы: дискурс-анализ, прагматический анализ, сопоставительный анализ, контекстуальный анализ. В статье раскрываются четыре ключевых проблемы передачи стратегической неопределенности — распознавание ее стратегической природы, ее сохранение в переводе, перераспределение когнитивных ресурсов и недостаточность фоновых знаний и контекста. В статье также предложены механизмы преодоления этих проблем и возможные подходы к улучшению качества синхронного перевода, приводятся конкретные примеры, показывающие важность правильной обработки неопределенности, выделяются четыре ключевые характеристики стратегической неопределенности в политическом дискурсе, а также устанавливается, что синхронные переводчики сталкиваются с четырьмя основными проблемами — распознавание стратегического характера неопределенности, ее сохранение в языке перевода при наличии грамматических асимметрий между языками, увеличение когнитивной нагрузки, а также недостаточность фоновых знаний и контекста. Автор анализирует влияние категорий рода и эвиденциальности на возможность адекватной передачи стратегически неопределенных формулировок. В заключении предлагаются типология переводческих ошибок при работе со стратегической неопределенностью и практические рекомендации для синхронных переводчиков, работающих в сфере политической и дипломатической коммуникации. Результаты исследования могут быть использованы в программах подготовки переводчиков-синхронистов.

Ключевые слова: стратегическая неопределенность, политический дискурс, синхронный перевод, конференц-перевод, дипломатический язык, когнитивная нагрузка, подготовка переводчиков

Введение

В коммуникации между людьми политический дискурс (далее — ПД) занимает особое место, поскольку его реализация происходит в условиях, значительно отличающихся от повседневного общения. Кроме того, в отличие от технических или научных дискурсов, которые стремятся к точности и однозначности, политический язык по своей природе открывает для участников коммуникативной ситуации возможности для множественных толкований сообщения. Ораторы обращаются одновременно к нескольким типам слушателей — к своим союзникам и противникам, к народу своей страны и международному сообществу, к сегодняшним и завтрашним адресатам — и каждый тип может по-разному интерпретировать одно и то же высказывание.

Поскольку конкуренция интересов присутствует не только между политиками, но и между целевыми аудиториями (реципиентами), выступающие должны уметь адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и быть готовыми отстаивать позиции, которые для других участников коммуникативной ситуации являются потенциально спорными. Эта особенность политической коммуникации привела к появлению дискурсивных практик, которые создают значительные трудности для синхронных переводчиков, работающих на международных форумах, дипломатических переговорах и политических саммитах.

В основе политической деятельности лежат «вопросы сосуществования и объединения разных людей» [9, с. 93]. Их сплоченность обуславливается наличием «определенных существенных и общих черт, обнаруженных в абсолютном хаосе различий или абстрагированных от него» [9, с. 95]. Наличие таких существенных и общих черт усиливает давление на переводящего ПД синхрониста. Неверный, в том числе неадекватный и неэквивалентный перевод, равно как и ошибочное разрешение неопределенности могут изменить политическую силу заявления, задеть реципиентов и даже спровоцировать международный инцидент [25]. Анализируя значение синхронных переводчиков во времена Холодной войны и называя их «незаменимыми шестеренками механизма [переговоров]» [22, с. 3], М. Фернандес-Санчез отмечает, что их работа на политических и дипломатических встречах высокого уровня «требовала большой дипломатической осмотрительности, терпения и выносливости в связи с большим политическим весом участвовавших в ней лидеров, сложностью обсуждаемых тем, продолжительностью встреч, а также напряженностью и стрессом, которые испытывали участники» [22, с. 3]. С языковой точки зрения усиливающим стресс фактором будет являться присущая ПД стратегическая неопределенность (далее — СН), которую не всегда легко перенести между языками и культурами. Е.И. Шейгал выделяет смысловую неопределенность в качестве одной из системообразующих характеристик ПД [6, с. 9].

Настоящая статья посвящена обзору данной характеристики ПД, а также изучению сложностей, с которыми из-за нее сталкиваются синхронные переводчики. Н. Фэрклаф определяет отношения между дискурсом и социальной структурой как диалектические, в которых социальная структура — «это одновременно условие и результат» [21, с. 64] дискурса, другими словами, политический язык одновременно отражает и формирует властные отношения. В контексте синхронного перевода (далее — СП) это означает принятие в режиме реального времени решений о значении, регистре и культурной референции, которые могут существенно повлиять на результаты коммуникации. Кроме того, выбор переводчиком языковых средств определяет, сохранится ли тщательно выстроенная дипломатическая формулировка в неизменном виде или же в

языке перевода СН будет непреднамеренно или сознательно устранена, породив политические или этические последствия. Об этических соображениях как о факторе выбора устных и письменных переводчиками грани значения из нескольких возможных в условиях невозможности идеальной эквивалентности пишет А. Пим [30, с. 89], однако этические особенности передачи СН в ПД мы оставим за рамками данной статьи.

В настоящей статье изучается СН в ПД и ее последствия для СП, исходя из двух взаимосвязанных тезисов. Первый — СН в ПД не только широко распространена, но и функционально необходима, поскольку она позволяет осуществлять политическую коммуникацию в коммуникативных ситуациях, в которых ясность и однозначность препятствовали бы достижению согласия или провоцировали бы конфликты. Она должна пониматься как имманентное свойство ПД, усиливающее когнитивную нагрузку на переводчика и повышающее вероятность возникновения значимых ошибок при СП. Второй — учитывая, что в ПД неопределенность часто имеет стратегический вес и, следовательно, возникает не вопреки, а благодаря желанию адресанта, синхронному переводчику не следует ее разяснять, напротив, правильным решением будет сохранение неопределенности. В этом смысле СН становится объектом перевода, а не логическим дефектом построения текста, ведь она по своей природе позволяет говорящему стремиться к достижению поставленных политических целей, в частности к получению поддержки нескольких групп с разными интересами за счет передачи сообщения разным аудиториям с помощью одних и тех же языковых единиц, и к сохранению гибкости для будущих высказываний и действий. Чтобы работать с дискурсом, включающим в себя СН, синхронные переводчики должны обладать не только лингвистическими компетенциями, но и политическими знаниями.

Методологическую основу статьи составляют дискурс-анализ и прагматический анализ, направленные на изучение коммуникативных интенций и прагматического потенциала СН в ПД. Для выявления асимметрии выражения грамматических значений между языками применяется сопоставительный анализ. Теоретическую базу формируют теория релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона, позволяющая разграничить информационную и коммуникативную интенции адресанта, а также модель когнитивных усилий Д. Жилия, применяемая для анализа распределения ресурсов синхронного переводчика при обработке СН.

1. Определение понятия стратегической неопределенности

СН означает сознательное использование языковых средств, допускающих несколько интерпретаций (толкований), для достижения таких коммуникативных целей, реализация которых в противном случае была бы подвержена риску. В своей работе «Неоднозначность как стратегия организованной коммуникации» Э. Айзенберг предложил отойти от «чрезмерно идеологической приверженности ясности в пользу более условной, стратегической ориентированности» [20, с. 230]. Он показал, что участники коммуникативной ситуации могут иметь веские причины для обращения к неопределенности, связанные, например, с необходимостью учесть интересы нескольких заинтересованных сторон, с сохранением пространства для политического маневра в случае изменения обстоятельств и с переложением бремени толкования с адресанта на адресата. Э. Айзенберг определил СН как «коммуникацию с неясным толкованием, позволяющим, впрочем, достичь единого понимания и действий» [20, с. 230]. Кроме того, для СП интерес представляют два описания СН. И. фон дер Венсе и О. Хофман выделили три основные и одну дополнительную характеристику СН: «а) намеренное использование б) потенциально неоднозначной информации или форм, с) которые предназначены для различного толкования разными адресатами или неоднозначного толкования одним адресатом, д) особенно для того, чтобы соответствовать противоречивым ожиданиям

и за счет этого обеспечить выполнение требуемых действий, направленных на достижение стратегически важных целей» [33, с. 438]. Данное определение раскрывает прагматическую природу СН. С точки зрения коммуникативной теории, СН является «риторической тактикой, при которой адресант создает: 1) полисемическое сообщение, допускающее несколько разумных толкований, подкрепленных текстом, то есть 2) направленное на реципиентов из сообществ, принимающих различное толкование, и 3) дающее адресанту определенные преимущества благодаря полисемии» [17, с. 96]. Отметим равнозначное употребление двух терминов — неопределенность и неоднозначность — и применим его для нужд настоящей статьи.

На практическое значение неопределенности, в частности для предвыборной конкуренции, указывал Э. Даунс: «[политическая] партия может повысить свою привлекательность, занимая как можно более неопределенную позицию по каждому спорному вопросу» [19, с. 136]. В международных отношениях СН прежде всего ассоциируется с Г. Киссинджером, чье «использование [...] "конструктивной неопределенности" было отличительной чертой его прагматического подхода к дипломатии, позволяя сторонам согласовывать формулировки, не соглашаясь с заложенным в них смыслом» [11, с. 63]. Употребление прилагательного «конструктивная» вместо «стратегическая» не представляется смысловым выбором, поскольку речь идет именно об «использовании неопределенных формулировок для того, чтобы дать возможность сторонам конфликта подписать один и тот же документ, сохраняя собственное толкование» [11, с. 63].

В контексте СП ПД предлагаем выделить четыре основные характеристики СН:

1. намеренность — автор устного текста сознательно выбирает формулировки, допускающие несколько толкований, в противовес более точным вариантам;
2. функциональность — нацеленность на выполнение определенных коммуникативных целей, иными словами, СН не является результатом небрежности или некомпетентности;
3. контекстуальность — прагматическое наполнение СН меняется в зависимости от политической ситуации, целевой аудитории и интенции автора;
4. спорность — различные, в том числе взаимоисключающие, толкования СН равнозначно возможны, вследствие чего стороны могут дискутировать об ее истинном значении, и определяют ценность СН как дискурсивного приема.

Прагматический разрыв между тем, что сказано, и тем, как это может быть интерпретировано, важен для понимания стратегического характера неопределенности.

Взятая в разрезе прагматики и семиотики, СН основывается на неоднозначности всех значений с точки зрения языка. В ПД тезис Ф. де Соссюра о произвольном характере отношений между означающим и означаемым находит свое выражение в понимании того, что языковые средства не определяют коммуникативное значение. Иными словами, «значение» высказывания в любом данном контексте зависит не только от семантического содержания, но и от прагматических аспектов, контекстуальных рамок и его интерпретации реципиентами. СН представляет собой намеренную манипуляцию семиотическим разрывом между знаком и значением с использованием самых разных языковых средств, в частности полисемии, языковой и речевой неоднозначности [1, с. 101], семантической диффузии [2], для порождения высказываний, толкование которых адресатами остается открытым. В ПД знак становится *opera aperta*, открытым произведением, то есть «принципиально неоднозначным сообщением, множественностью означаемых, которые сосуществуют в одном означающем» [7, с. 72]. Перенос определения, данное У. Эко произведению искусства как созданному волей человека объекту на тексты ПД как произведенные политическими акторами объекты, обозначим функцию СН как сознательное построение текста, который допускает множество легитимных интерпретаций, а не

сходится к одному определенному значению. Прагматические функции СН — создание коалиций, сохранение пространства для политического маневра, управление репутационными рисками и сегментация аудитории — представляют собой различные способы, с помощью которых политические деятели используют эту семиотическую открытость для достижения своих целей.

2. Проблемы синхронного перевода стратегической неопределенности

2.1. Проблема распознавания

Первая трудность, с которой сталкиваются переводчики при работе с СН, — это ее распознавание. Первоочередной характер этой проблемы объясняется тем, что принятое переводчиком решение предопределяет его подход к работе с оригиналом, ведь непреднамеренную неоднозначность следует разъяснить, если это возможно, в то время как стратегическую неоднозначность нужно сохранить, поскольку, как показано выше, она является дискурсивным и прагматическим приемом.

Как нам представляется, сложность проблемы распознавания хорошо раскрывается в концепции остенсивно-инференциального типа коммуникации, к которому относится ПД. В рамках теории релевантности Д. Спербер и Д. Уилсон указывают, что «остенсивно-инференциальная коммуникация состоит из двух уровней интенции: а) информационная интенция — желание [автора] информировать о чем-то аудиторию; б) коммуникативная интенция — информировать аудиторию о информационной интенции [автора]» [32, с. 29]. Проведенное разделение содержания (информационной интенции) от мета-сигнала (коммуникационной интенции) важно для понимания СН, поскольку она зачастую строится на сознательном раскрытии первого типа интенции и явного проявления второго.

Иными словами, не всякая неопределенность является стратегической. Неопределенность может возникать из-за волнения и неуверенности оратора, его плохой подготовки или самочувствия, и в этих случаях не имеет дискурсивной и коммуникативной ценности. Задача переводчика состоит в том, чтобы отличить СН, которую, как правило, следует сохранить в переводе, от случайной неясности, которую, возможно, будет правильным прояснить, не изменяя коммуникативной интенции автора. Решение этой задачи требует значительных когнитивных усилий, поскольку предполагает оценку коммуникативной интенции автора, политического контекста и реакции аудитории в режиме реального времени. Переводчику следует избегать обоих «экстремумов» — в равной степени контрпродуктивным будет как отдавать исключительный приоритет ясности, поскольку в этом случае может быть упущен стратегический аспект неоднозначных формулировок, так и придание стратегического характера каждой неточности и неоднозначности, что может привести к нарушению принципа адекватности перевода. Для поиска золотой середины переводчик должен опираться на свои политические знания, понимание контекста и переводческое суждение, выходящее за рамки узко понимаемой лингвистической компетенции.

Кроме того, в режиме СП распознавание происходит в условиях жестких временных ограничений. В отличие от письменного перевода, в котором переводчик имеет возможность провести глубокое исследование контекста, обратиться к предыдущим переводам и проанализировать несколько вариантов, в синхроне переводчик должен распознать неопределенность и квалифицировать ее (в качестве стратегической или непреднамеренной) практически мгновенно. Отметим, что в момент выбора у синхрониста нет возможности проверить его правильность, поскольку характер неопределенности, с одной стороны, может остаться нераскрытым оратором, с другой, даже если ее прагматическое значение станет очевидным позднее, возможно, благодаря содержанию этого же или следующего выступлений, решение в СП принимается здесь и сейчас, и, соответственно, сохранение или разъяснение неоднозначности

могут быть в равной степени верными и ошибочными. Таким образом, неопределенность в ПД в режиме СП демонстрирует признаки состояния суперпозиции Шредингера, поскольку в момент перевода синхронист не обладает возможностью определить ее характер и принять решение о ее сохранении без «наблюдения», то есть знакомства с будущим контекстом или текущей интенцией оратора.

2.2. Проблема сохранения

Предположим, что переводчик принял решение о наличии СН в оригинальном отрывке, следующая проблема, с которой он столкнется, связана с ее сохранением в языке перевода. Способы и приемы оформления неопределенности в разных языках могут отличаться, другими словами, языковое средство, которое в одном языке квалифицирует неопределенность, в другом языке может быть недоступно. К грамматическим особенностям языков, подходящим для кодирования СН в ПД, можно отнести различие между *past simple* и *present perfect* в английском языке, оппозицию совершенный/несовершенный вид глагола в русском языке, а также любую другую грамматическую категорию, наличествующую в одном языке и отсутствующую в другом из пары язык оригинала — язык перевода.

Рассмотрим несколько примеров и проиллюстрируем проблему сохранения СН на примере двух грамматических категорий — рода и эвиденциальности.

Категория рода. Использование автором гендерно нейтральных слов может быть связано с отсутствием необходимой информации или же с желанием оставить себе возможность конкретизации своей позиции в дальнейшем. Языки, требующие использования гендерно маркированных слов, вынуждают к устранению неоднозначности, которую исходный язык создает. Переводчик вынужден либо выбрать род (устранив тем самым СН), либо сохранить нейтральный характер оригинала, часто прибегнув к громоздким описательным конструкциям, которые, с одной стороны, тратят драгоценное время синхрониста, с другой, мешают естественности языка перевода, то есть провоцируют то, что в англоязычной переводоведческой литературе называют *disfluency* [28, 31].

Предположим, что политик комментирует предстоящее назначение, но предпочитает не раскрывать личность кандидата. В этом случае стратегическая функция гендерно нейтрального языка, на наш взгляд, не вызывает сомнений. Рассмотрим такую формулировку: «*I will nominate someone who has the qualifications and experience to serve on this court. They will be ready on day one*». В синхронном режиме перевод будет выглядеть следующим образом: «Я назначаю человека с необходимой квалификацией и опытом для работы в этом суде. Он будет готов приступить к работе с первого же дня». Конструкция в английском языке позволяет говорящему представить кандидата, не раскрывая его пол, но в русском или французском языках, переводчик сталкивается со следующей проблемой. Чтобы не исказить категорию числа, местоимение *they* следует перевести как он/il или она/elle с последующим согласованием *ready* в роде и числе — готов/*prêt* (мужской род) или готова/*prête* (женский род). Одним из возможных вариантов будет замена местоимения на слово «кандидат». Однако подобная трансформация сопряжена с проблемой формирования феминитивов, которая «является актуальной в связи с характером антропоцентрической парадигмы современной лингвистики» [5, с. 25]. Впрочем, она выходит за рамки настоящей статьи.

Категория эвиденциальности. Во многих языках отмечается грамматикализация эвиденциальности. Пример грамматически выраженной эвиденциальности в русском языке приводит Е.В. Падучева [4]. Впрочем, хотя «английский язык обладает богатым набором средств выражения эвиденциальности» [15, с. 261], сама «категория эвиденциальности [в нем] не грамматикализируется» [15, с. 261]. Как отмечает А.Ю. Айхенвальд, «английский язык часто приводят в качестве хрестоматийного примера отсутствия грамматической эвиденциальности» [15, с. 261].

тийного примера языка, лишенного грамматической эвиденциальности» [8, с. 10]. То есть говорящий на английском оратор может сделать утверждение, не уточняя, основано ли оно на непосредственном наблюдении, слухах, выводах или предположениях. Синхронист, переводящий, например, на турецкий язык, не может избежать использования маркеров эвиденциальности, поскольку они являются обязательными (например, в турецком языке эвиденциальные морфемы *-di* и *-miş* являются обязательными из-за функции маркеров прошедшего времени), и вследствие этого вынужден разрушить СН оригинала. Примерно в четверти языков мира [8] источник информации, которым располагает говорящий для своего утверждения, морфологически кодируется эвиденциалами. Как указывают Т. Матсуи и С.А. Фитнева, «использование эвиденциальных морфем в таких языках иногда называют обязательным в силу того, что эвиденциальные морфемы обязательно присутствуют в подмножестве предложений данного языка» [27, с. 4].

В качестве иллюстрации приведем выступление госсекретаря США Колина Пауэлла на специальном заседании Совета Безопасности ООН, посвященном вопросу оружия массового поражения в Ираке [29]. К. Пауэлл заявил: «*We have first-hand descriptions of biological weapons factories on wheels and on rails*» [29]. В синхронном режиме перевод будет звучать примерно так: «Мы из первых рук получили описания заводов по производству биологического оружия, заводов на колесах и на рельсах». В этом предложении К. Пауэлл не указывает, как США получили эти описания. Их источником могли быть перебежчики, спутниковые снимки, перехваченные сообщения или разведывательная информация другого рода. Переводчику, работающему на язык с обязательной грамматикализацией эвиденциальности, пришлось бы выбрать маркер одного из двух типов эвиденциальности по типологии А.Ю. Айхенвальд [8, с. 63] — косвенной (пересказываемость, то есть источник информации не конкретизируется) и непосредственной. Поскольку ни один из подобных языков не является в ООН официальным, у нас нет возможности оценить реальный СП этого отрывка на заседании, но в условиях реальной работы переводчику пришлось бы сделать выбор.

2.3. Проблема когнитивной нагрузки

СП характеризуется чрезвычайно высокой когнитивной нагрузкой переводчика. Команда ученых, исследовавшая расширение зрачка глаза как признака когнитивной нагрузки, пришла к выводу, что СП «генерирует наибольшую операционную нагрузку по сравнению со слушанием и эхо-повтором» [26, с. 610]. В своей «Модели усилий» Д. Жиль описывает СП как постоянный поиск сбалансированного распределения «ограниченных ресурсов обработки» [23, с. 163-164] информации между слушанием и анализом (*listening and analysis, L*), порождением (*production, P*) и памятью (*memory, M*) [23, с. 161]. Д. Жиль отмечает, что «одновременность двух усилий связана с большей нагрузкой, чем выполнение одного (например, только слушания), а одновременность трех усилий приводит к более высокому когнитивному давлению, чем одновременное выполнение двух» [23, с. 169]. Как представляется, ключевое значение в контексте СН имеют две сложности — ограниченное время для распознавания и задержка формулирования варианта.

СН увеличивает когнитивную нагрузку на нескольких уровнях одновременно. Во-первых, выявление стратегического характера неопределенности требует дополнительных усилий (оценки политического контекста, намерений говорящего и проч.), перегружая L и забирая ограниченные когнитивные ресурсы у P и M. Во-вторых, проработка нескольких возможных вариантов перевода в краткосрочной памяти до речепорождения на языке перевода перераспределяет ресурсы в пользу M, но в ущерб L и P (поскольку во время проработки синхронист не молчит, а договаривает перевод синтагм, шедших перед отрывком с СН). В-третьих, как показывает Д.

Жиль, столкнувшись с неопределенностью в начале предложения, переводчик может решить подождать дополнительной информации, необходимой для расшифровки сегмента, и поэтому будет вынужден хранить в памяти более одной единицы перевода [23, с. 168] (больше ресурсов на M, меньше на L и P).

В-четвертых, СН порождает дополнительные точки принятия решений и, следовательно, требует от синхрониста дополнительных усилий по само-координации. Он должен решить, часто в условиях недостатка информации, сохранить ли СН, устранить ее или применить какую-либо компромиссную стратегию. Решение такой задачи попеременно и непредсказуемо перегружает каждый вид усилия — L, M, P, поскольку каждый возможный вариант сопряжен с риском. Последствия недоступности ресурсов напоминают лавину: неопределенность не распознана, а если распознана, то неверно квалифицирована, реципиент не получает пространства для самостоятельного толкования, сила убеждения теряется, цели и задачи оратора остаются невыполненными. Иными словами, страдает все прагматическое измерение.

Предположим, что переводчику удалось распознать неопределенность и верно определить ее стратегическую функцию. За этим следует дополнительная нагрузка на L, причем, скорее в части *analysis*, нежели *listening* (в ущерб M и P), так как переводчику теперь следует переложить заложенную оратором СН на язык перевода. Синхронист проходит через череду критических точек принятия решения, в которых — из-за непрерывности потока текста оригинала — любая задержка или hesitation создает эффект снежного кома и ведет к возникновению ошибок или упущений.

2.4. Проблема фоновых знаний и контекста

Эквивалентный и адекватный перевод СН требует знаний о контексте, которыми синхронист может не обладать. В описании этой проблемы мы исходим из того, что автор действительно применил СН сознательно и заложил в нее определенный прагматический потенциал, иными словами, он понимает, какие варианты ее интерпретации возможны, каким адресатам они предназначены, какой конкретики он хочет избежать. Если оратор предвительно не уведомил об этом переводчика, синхронист будет вынужден работать с неполной информацией без доступа к политической подоплеке СН.

Такая асимметрия знаний создает риск неадекватного перевода (под адекватным переводом вслед за В.Н. Комиссаровым понимается «соответствие перевода требованиям и условиям конкретного акта межкультурной коммуникации» [3, с. 133]). Переводчик, не знакомый с соответствующим контекстом, может полностью упустить СН или передать ее так, что предполагаемые автором варианты толкования будут исключены.

Хотя Г.Р. Берридж с соавторами определяют СН как «сознательное использование двусмысленных формулировок в связи с чувствительным вопросом для достижения какой-либо политической цели» [12, с. 73], в контексте рассматриваемой в настоящем разделе проблемы больший интерес представляет дефиниция М. Байерса: СН — «это сознательное использование двусмысленных формулировок с целью достижения соглашения при обсуждении юридического документа» [14, с. 93], поскольку в противном случае достичь компромиссного решения не представляется возможным. Как объясняет Р. Билдер, «часто соглашение по конкретному вопросу возможно только при использовании в документе очень общих формулировок, что на самом деле означает перенос решения проблемы на более поздний срок» [13, с. 654]. Стороны скрывают свои разногласия и проблемы за формулировками, допускающими множественное равнозначное толкование, и переводчики становятся заложниками такого подхода, в частности, из-за того, что, как указывает М. Байерс, «трудно установить намерения участников переговоров, когда речь идет о документах, которые были разработаны за закрытыми дверями, а затем приняты

на открытых заседаниях» [14, с. 98]. То есть из-за нехватки фоновой информации переводчик не может установить интенцию автора в конкретной коммуникативной ситуации, следовательно, сталкивается с риском неверной передачи прагматического потенциала. Более того, переводчик не может знать, какое толкование предпочитает официальный представитель страны языка перевода.

Рассмотрим в качестве примера неопределенности между несколькими языками Резолюцию Совета Безопасности ООН №242, принятую 22 ноября 1967 г. по итогам Шестидневной войны. Для наглядности представим в таблице 1 версии документа на трех официальных языках ООН — английском [34], французском [35] и русском [36] (первый подпункт пункта I, здесь и далее выделения наши):

Таблица 1
Первый подпункт первого пункта Резолюции Совета Безопасности ООН №242

Английский язык	Французский язык	Русский язык
(i) Withdrawal of Israel armed forces from territories occupied in the recent conflict; [34]	a. Retrait des forces armées israéliennes des territoires occupés au cours du récent conflit; [35]	i) вывод израильских вооруженных сил с территорий , оккупированных во время недавнего конфликта; [36]

Неопределенность возникает из-за того, что в английской версии отсутствует определенный артикль *the* перед *territories*, что допускает такое толкование, в котором требование о выводе израильских вооруженных сил не распространяется на все занятые Израилем территории (Восточный Иерусалим, сектор Газа, Голанские высоты и Западный берег реки Иордан). В то время как во франкоязычной версии используется слитный артикль *des*, образованный из определенного артикля множественного числа *les* и стоящего перед ним предлога *de* (поскольку глагол *retirer* в этом значении требует косвенного дополнения [16], вариант с неопределенным артиклем *des* исключается). Таким образом, учитывая определяющую, выделяющую и обобщающую функции определенного артикля во французском языке, во франкоязычной версии содержится требование к Израилю о выводе своих вооруженных сил со всех тех территорий, которые были оккупированы во время недавнего конфликта. Поскольку в русском языке нет отдельной грамматической категории артикля и оппозиция определенности/неопределенности выражается другими языковыми средствами, представляется, что русскоязычный текст служит прекрасным примером СН, допускающей как расширительное, так и ограничительное толкование.

Намеренный характер несогласованности между официальными версиями подтверждает постоянный представитель Израиля в ООН Д. Голд: «under UN Security Council Resolution 242 [...] Israel is only expected to withdraw **‘from territories’** and not from **‘the territories’** or **‘all the territories’** captured in the Six-Day War» [24]. Того же мнения придерживается представитель МИД Франции Г. де Лашарьер: «некоторые делегаты заявили, что готовы принять текст только в одной из двух версий — одни во французской редакции, другие в английской. Таким образом, неопределенность оказалась условием принятия резолюции и единственным способом преодолеть разногласия» [14, с. 101].

Дополнительным аргументом в пользу стратегического характера неопределенности служит то, что в следующем подпункте этого же пункта авторы текстов на всех трех языках сделали выбор в пользу языковых средств, обеспечивающих однозначность и ясность, как показано в таблице 2.

Таблица 2
Второй подпункт первого пункта Резолюции Совета Безопасности ООН №242

Английский язык	Французский язык	Русский язык
(ii) Termination of all claims or states of belligerency [...] [34]	ii) Fin de toute revendication ou de tout état de belligérance [...] [35]	ii) прекращение всех претензий и состояний войны [...] [36]

Синхронные переводчики, обслуживающие любые заседания, на которых упоминается Резолюция №242, и работающие в парах с английским, французским и/или русским языками, должны на этапе подготовки обнаружить эту СН и, самое главное, принять решение о способе ее передачи. Политическое решение порождает переводческую проблему. Возникает несколько вопросов, при переводе с французского языка на английский следует ли заменить определенность на неопределенность, опираясь на исходную англоязычную версию документа, и, соответственно, следует ли преобразовать неопределенность в определенность, работая в другую сторону. Более того, работая с русского языка на французский, каким образом можно передать возможность открытого толкования русского текста, сохранив лишь предлог *de*, убрав определенный артикль *les* и исказив оригинальный французский текст. Из-за описанных выше особенностей английской и французской редакций текста, коммуникативная интенция оратора, произносящего фразу «Израиль должен выполнить Резолюцию №242», может быть разной в зависимости от того, на каком языке она произнесена — английском или французском.

Заключение

Проблемы, возникающие при передаче СН в ПД при СП, связаны с фундаментальными ограничениями данного вида перевода — крайней нехваткой времени, когнитивной перегрузкой, невозможностью обратиться к вспомогательным материалам и отсутствием приемов компенсации. СН в политической речи — не второстепенное украшение, она играет ключевую роль в достижении прагматических задач. Хотя опытные синхронные переводчики делают все возможное для решения поставленных проблем, представляется, что потеря неопределенности или искажение ее стратегического потенциала остаются неотъемлемым и неизбежным следствием, объясняемым самой механикой СП. Положение переводчика в сложных дискурсивных средах резюмирует Э. Дирикер: «Переводчик не просто передает слова, но пытается реконструировать смысл в другой лингвистической и культурной вселенной, опираясь лишь на фрагменты исходного контекста и не имея времени, чтобы собрать мозаику целиком» [18, с. 91]. Наличие СН предполагает, что эта реконструкция всегда будет неполной или неидеальной.

В качестве заключения обозначим некоторые основные ошибки, которые могут совершить синхронные переводчики при работе с СН в ПД. Если синхронисты будут иметь их в виду при выполнении своей работы, возможно, им станет проще обрабатывать СН, и они смогут избежать как неловой ситуации, так и потенциально ошибочного перевода.

1. **Преждевременное устранение неопределенности.** Из-за ограничений, свойственных СП, переводчик устраняет неопределенность до того, как получает достаточно контекста, указывающего на ее стратегический характер. Переводчикам следует научиться не испытывать дискомфорта при переводе отрывков оригинального текста, смысл которых они не до конца понимают, поскольку причина этого кроется не в недостаточном уровне владения рабочими языками или техникой синхронного перевода, а в стратегии автора.

2. **Ошибочное разрешение неопределенности,** то есть устранение неоднозначности в переводе с выбором такого толкования, которое противоречит интенции автора. Предупреждение возникновения подобной ситуации требует от синхронистов глубоких знаний политического ландшафта, на основании которых они смогут с высокой долей вероятности определить, какие варианты перевода политически или идеологически не соответствуют позиции оратора. Необходимо также тренировать переводческую нейтральность для свободного перевода неоднозначностей, не соответствующих собственным воззрениям синхрониста, чтобы избежать пристрастных формулировок на языке перевода.

3. **Ложное распознавание СН,** иными словами, придание стратегического значения неопределенности, не являющейся

таковой, с последующим ее сохранением в переводе. Любая неоднозначность требует взвешенного подхода к ее распознаванию и классификации, который нарабатывается с опытом. Работа с одним и тем же клиентом или с одной и той же тематикой на протяжении длительного времени поможет переводчику более сбалансированно судить о том, какие неопределенности требуют разъяснения, а какие должны остаться в переводе в неразрешенном виде.

4. **Непоследовательная обработка СН** имеет место в том случае, когда в рамках одной сессии переводческая кабина обрабатывает повторяющуюся неопределенность разным образом — в одних случаях разрешая ее, а в других сохраняя. Способом устранения подобной ошибки будет надлежащий контроль как за собственным переводом, так и за переводом партнера по кабине. Он поможет обеспечить согласованность подходов.

С нашей точки зрения, за исключением случаев прямого цитирования текста документа, которое требует строго соответствия в переводе, самым безопасным вариантом для синхрониста будет перевод, наиболее близкий к исходному сообщению оратора с сохранением соответствующих определенности или неопределенности, поскольку, как было указано выше, суперпозиция неопределенности не дает возможность в режиме реального времени с уверенностью сказать о ее стратегической и сознательной природе.

Понимание синхронными переводчиками особенностей создания и использования СН в ПД поможет им учесть все нюансы и принять взвешенное переводческое решение. *Praemonitus, praemonitus.*

Литература

- Апресян Ю.Д. О языке толкований и семантических примитивах / Ю.Д. Апресян // «Избранные труды» (школа «Языки русской культуры»). — 1995. — II. — С. 466-483.
- Власова Л.В. Семантическая диффузия, семантическая неопределенность: определение понятий / Л.В. Власова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. — 2014. — 2. — С. 128-132.
- Комиссаров В.Н. Современное переводоведение Курс лекций / В.Н. Комиссаров. — Москва: ЭТС, 1999. — 187 с.
- Падучева Е.В. Есть ли в русском языке грамматически выраженная эвиденциальность? / Е.В. Падучева // Русский язык в научном освещении. — 2013. — 26 (2). — С. 9-29.
- Хижняк С.П. Феминитивы vs гендерно нейтральные слова со значением профессий в русском и английском языках / С.П. Хижняк // Язык науки и профессиональная коммуникация. — 2020. — 2 (3). — С. 24-37.
- Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ...д-р филол. наук: 10.02.01 / Е.И. Шейгал. — Волгоград. — 440 с.
- Эко У. Открытое произведение / У. Эко. — Москва: Издательство АСТ : CORPUS, 2018. — 512 с.
- Aikhenvald A.Y. Evidentiality / A.Y. Aikhenvald. — Oxford: Oxford University Press, 2004. — 452 p.
- Arendt H. The Promise of Politics / H. Arendt. — New York: Schocken Books, 2007. — 218 p.
- Baigorri-Jalón J. Two Centuries of Diplomatic Interpreting: From Top Hat To Short Sleeves Diplomacy / J. Baigorri-Jalón // Conference Diplomacy. — 2014. — 2 (LI). — URL: <https://www.un.org/en/chronicle/article/two-centuries-diplomatic-interpreting-top-hat-short-sleeves-diplomacy> (дата обращения: 24.12.25).
- Berridge G.R. A Dictionary of Diplomacy (2nd ed.) / G.R. Berridge, A. James. — Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. — 296 p.
- Berridge G.R. The Palgrave Macmillan Dictionary of Diplomacy. 3rd ed. / G.R. Berridge, A. James, L. Lloyd. — Basingstoke And New York: Palgrave Macmillan, 2012. — 401 p.
- Bilder R. The Office of the Legal Adviser: The State Department Lawyer and Foreign Affairs. / R. Bilder // American Journal of International Law. — 1962. — 56 (3). — P. 633-684.
- Byers M. Still agreeing to disagree: international security and constructive ambiguity. / M. Byers // Journal on the Use of Force and International Law. — 2021. — 8 (1). — P. 91-114.
- Chafe W.L. Evidentiality in English conversation and academic writing / W.L. Chafe // Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology; edited by Wallace L. Chafe Johanna Nichols — Norwood, Nj: Ablex Publishing, 1986. — P. 261-272.
- Définition de retirer // Le Robert Dico en ligne. — 2026. — URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/retirer> (дата обращения: 27.01.26)
- Desiree H. Defining Strategic Ambiguity. / H. Desiree, L. Brisini, S. Spicer // Communication Theory. — 2025. — 32 (2). — P. 96-114.
- Diriker E. De/Re-Contextualizing Conference Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower? / E. Diriker. — Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. — 221 p.
- Downs A. An Economic Theory of Democracy. / A. Downs. — New York: Harper & Row, 1957. — 310 p.
- Eisenberg E.M. Ambiguity as strategy in organizational communication. / E.M. Eisenberg // Communication Monographs. — 1984. — 51 (3). — P. 227-242.
- Fairclough N. Discourse and Social Change. / N. Fairclough. — Cambridge: Polity Press, 1992. — 259 p.
- Fernández Sánchez M.M. Understanding High-level Interpreting in the Cold War: Preliminary Notes / M.M. Fernández Sánchez // FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation. — 2010. — 8 (2). — P. 1-29.
- Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. / D. Gile. — Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. — 283 p.
- Gold D. From “Occupied Territories” to “Disputed Territories” / D. Gold // Jerusalem Viewpoints. — 2002. — 470.
- Hajek D. The Pressures Of Being An Interpreter At A High-Stakes Summit / D. Hajek // NPR. — 2018. — URL: <https://www.npr.org/2018/06/11/611734103/the-pressures-of-being-an-interpreter-at-a-high-stakes-summit> (дата обращения: 11.01.26)
- Hyönä J. Pupil dilation as a measure of processing load in simultaneous interpretation and other language tasks. / J. Hyönä, J. Tommola, A.-M. Alaja // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. — 1995. — 48A (3). — P. 598-613.
- Matsui T. Evidentiality and cognitive development / T. Matsui, S.A. Fitneva // Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development; edited by S. A. Fitneva T. Matsui — San Diego, Ca: Elsevier, 2009.
- Plevoets K. The effect of informational load on disfluencies in interpreting. A corpus-based regression analysis. / K. Plevoets, B. Defrancq // Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association. — 2016. — 11 (2). — P. 202-224.
- Powell C.L. Secretary Colin L. Powell's Remarks to the United Nations Security Council on February 5, 2003. / C.L. Powell // 2001-2009 Archive for the U.S. Department of State. — 2003. — URL: <https://2001-2009.state.gov/secretary/former/powell/remarks/2003/17300.htm> (дата обращения: 28.01.26)
- Pym A. On Translator Ethics: Principles for Mediation Between Cultures / A. Pym. — Amsterdam: John Benjamins, 2012. — 197 p.
- Song Sh. Disfluency in relay and non-relay simultaneous interpreting. An initial exploration. / Sh. Song, A.K. F. Cheung // FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation. — 2019. — 17 (1). — P. 1-19.
- Sperber D. Relevance: Communication and Cognition. / D. Sperber, D. Wilson. — Oxford: Blackwell, 1995. — 326 p.
- von der Wense I. They Are Always Ambiguous When They Don't Know How It Will Turn Out: Dissemination, Practices, and Ethical Assessment of Strategic Ambiguity. / I. von der Wense, O.

Hoffmann // *Journal of Communication Management*. — 2023. — 27 (4). — P. 436-451.

34. Security Council Resolution 242 (1967) of 22 November 1967. — URL: [https://docs.un.org/fr/s/res/242\(1967\)](https://docs.un.org/fr/s/res/242(1967)) (дата обращения: 29.01.26)

35. Résolution du Conseil de sécurité 242 (1967) du 22 novembre 1967. — URL: [https://docs.un.org/fr/s/res/242\(1967\)](https://docs.un.org/fr/s/res/242(1967)) (дата обращения: 29.01.26)

36. Резолюция Совета Безопасности 242 (1967) от 22 ноября 1967. — URL: <https://peacemaker.un.org/sites/default/files/document/files/2024/05/sres2422819672928ru29.pdf> (дата обращения: 29.01.26)

Ariadne's Thread: Simultaneous Interpretation of Strategic Ambiguity in Political Discourse **Khaustov G.V.**

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

This article examines the phenomenon of strategic ambiguity in political discourse and the specifics of its transmission during simultaneous interpreting. The goal is to identify and systematize the challenges simultaneous interpreters face when working with intentionally ambiguous wording in diplomatic and political communication. The methods used include discourse analysis, pragmatic analysis, comparative analysis, and contextual analysis. The article explores four key challenges in conveying strategic ambiguity: recognizing its strategic nature, preserving it in translation, redistributing cognitive resources, and insufficient background knowledge and context. The article also proposes mechanisms for overcoming these problems and possible approaches to improving the quality of simultaneous interpreting. Specific examples are provided demonstrating the importance of correctly handling ambiguity. Four key characteristics of strategic ambiguity in political discourse are identified. It also establishes that simultaneous interpreters face four main challenges: recognizing the strategic nature of ambiguity, preserving it in the target language in the presence of grammatical asymmetries between languages, increasing cognitive load, and insufficient background knowledge and context. The author analyzes the influence of gender and evidentiality on the ability to adequately convey strategically ambiguous formulations. Finally, a typology of translation errors when dealing with strategic ambiguity and practical recommendations for simultaneous interpreters working in political and diplomatic communication are proposed. The results of the study can be used in training programs for simultaneous interpreters.

Keywords: strategic ambiguity, political discourse, simultaneous interpreting, conference interpreting, diplomatic language, cognitive load, interpreter training

References

1. Apresyan Yu.D. About the language of interpretation and semantic primitives / Yu.D. Apresyan // "Selected Works" (school "Languages of Russian Culture"). - 1995. - II. — P. 466-483.
2. Vlasova L.V. Semantic diffusion, semantic uncertainty: definition of concepts / L.V. Vlasov // *Bulletin of Leningrad State University named after. A.S. Pushkin*. - 2014. - 2. - pp. 128-132.
3. Komissarov V.N. Modern translation studies Course of lectures / V.N. Commissioners. - Moscow: ETS, 1999. - 187 p.
4. Paducheva E.V. Is there grammatically expressed evidentiality in the Russian language? / E.V. Paducheva // *Russian Language in Scientific Coverage*. - 2013. - 26 (2). - P. 9-29.
5. Khizhnyak S.P. Femininitives vs. Gender-Neutral Words with the Meaning of Professions in Russian and English / S.P. Khizhnyak // *Language of Science and Professional Communication*. - 2020. - 2 (3). - P. 24-37.
6. Sheigal E.I. Semiotics of Political Discourse: Diss. ... Doctor of Philological Sciences: 10.02.01 / E.I. Sheigal. - Volgograd. - 440 p.
7. Eco U. Open Work / U. Eco. - Moscow: AST Publishing House: CORPUS, 2018. - 512 p.
8. Aikhenvald A.Y. Evidentiality / A.Y. Aikhenvald. - Oxford: Oxford University Press, 2004. - 452 p.
9. Arendt H. The Promise of Politics / H. Arendt. - New York: Schocken Books, 2007. - 218 p.
10. Baigorri-Jalón J. Two Centuries of Diplomatic Interpreting: From Top Hat To Short Sleeves Diplomacy / J. Baigorri-Jalón // *Conference Diplomacy*. - 2014. - 2 (LI). — URL: <https://www.un.org/en/chronicle/article/two-centuries-diplomatic-interpreting-top-hat-short-sleeves-diplomacy> (access date: 12/24/25).
11. Berridge G.R. A Dictionary of Diplomacy (2nd ed.) / G.R. Berridge, A. James. - Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. - 296 p.
12. Berridge G.R. The Palgrave Macmillan Dictionary of Diplomacy. 3rd ed. / G.R. Berridge, A. James, L. Lloyd. — Basingstoke And New York: Palgrave Macmillan, 2012. — 401 p.
13. Bilder R. The Office of the Legal Adviser: The State Department Lawyer and Foreign Affairs. / R. Bilder // *American Journal of International Law*. - 1962. - 56 (3). — P. 633-684.

14. Byers M. Still agreeing to disagree: international security and constructive ambiguity. / M. Byers // *Journal on the Use of Force and International Law*. - 2021. - 8 (1). — P. 91-114.
15. Chafe W.L. Evidentiality in English conversation and academic writing / W.L. Chafe // *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*; edited by Wallace L. Chafe Johanna Nichols - Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1986. - P. 261-272.
16. Definition of retiree // Le Robert Dico en ligne. - 2026. - URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/retirer> (access date: 01/27/26)
17. Desiree H. Defining Strategic Ambiguity. / H. Desiree, L. Brisini, S. Spicer // *Communication Theory*. - 2025. - 32 (2). — P. 96-114.
18. Diriker E. De-/Re-Contextualizing Conference Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower? / E. Diriker. - Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. - 221 p.
19. Downs A. An Economic Theory of Democracy. / A. Downs. - New York: Harper & Row, 1957. - 310 p.
20. Eisenberg E.M. Ambiguity as strategy in organizational communication. / E.M. Eisenberg // *Communication Monographs*. - 1984. - 51 (3). — P. 227-242.
21. Fairclough N. Discourse and Social Change. / N. Fairclough. - Cambridge: Polity Press, 1992. - 259 p.
22. Fernández Sánchez M.M. Understanding High-level Interpreting in the Cold War: Preliminary Notes / M.M. Fernández Sánchez // *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation*. - 2010. - 8 (2). — P. 1-29.
23. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. / D. Gile. - Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. - 283 p.
24. Gold D. From "Occupied Territories" to "Disputed Territories" / D. Gold // *Jerusalem Viewpoints*. - 2002. - 470.
25. Hajek D. The Pressures Of Being An Interpreter At A High-Stakes Summit / D. Hajek // *NPR*. - 2018. - URL: <https://www.npr.org/2018/06/11/611734103/the-pressures-of-being-an-interpreter-at-a-high-stakes-summit> (access date: 01/11/26)
26. Hyönä J. Pupil dilation as a measure of processing load in simultaneous interpretation and other language tasks. / J. Hyönä, J. Tommola, A.-M. Alaja // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. - 1995. - 48A (3). — P. 598-613.
27. Matsui T. Evidentiality and cognitive development / T. Matsui, S.A. Fitneva // *Evidentiality: A Window into Language and Cognitive Development*; edited by S. A. Fitneva T. Matsui - San Diego, Ca: Elsevier, 2009.
28. Plevoets K. The effect of informational load on disfluencies in interpreting. A corpus-based regression analysis. / K. Plevoets, B. Defrancq // *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*. - 2016. - 11 (2). — P. 202-224.
29. Powell C.L. Secretary Colin L. Powell's Remarks to the United Nations Security Council on February 5, 2003. / C.L. Powell // 2001-2009 Archive for the U.S. Department of State. - 2003. - URL: <https://2001-2009.state.gov/screary/former/powell/remarks/2003/17300.htm> (accessed 01/28/26)
30. Pym A. On Translator Ethics: Principles for Mediation Between Cultures / A. Pym. - Amsterdam: John Benjamins, 2012. - 197 p.
31. Song Sh. Disfluency in relay and non-relay simultaneous interpreting. An initial exploration. / Sh. Song, A.K.F. Cheung // *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation*. - 2019. - 17 (1). — P. 1-19.
32. Sperber D. Relevance: Communication and Cognition. / D. Sperber, D. Wilson. - Oxford: Blackwell, 1995. - 326 p.
33. von der Wense I. They Are Always Ambiguous When They Don't Know How It Will Turn Out: Dissemination, Practices, and Ethical Assessment of Strategic Ambiguity. / I. von der Wense, O. Hoffmann // *Journal of Communication Management*. - 2023. - 27 (4). — P. 436-451.
34. Security Council Resolution 242 (1967) of 22 November 1967. Available at: [https://docs.un.org/fr/s/res/242\(1967\)](https://docs.un.org/fr/s/res/242(1967)) (Accessed: 29.01.26)
35. Security Council Resolution 242 (1967) of 22 November 1967. Available at: [https://docs.un.org/fr/s/res/242\(1967\)](https://docs.un.org/fr/s/res/242(1967)) (Accessed: 29.01.26)
36. Security Council Resolution 242 (1967) of 22 November 1967. Available at: <https://peacemaker.un.org/sites/default/files/document/files/2024/05/sres2422819672928ru29.pdf> (date accessed: 29.01.26)

Радикальное отрицание и механизм семантической интерпретации его «отрицательной» пресуппозиции

Чжан Цзин

кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков, Шэньянский политехнический университет, 283706168@qq.com;

Цель данной статьи — систематически исследовать особое явление отрицания в русском языке — радикальное отрицание (радикальное отрицание), а на этой основе углубленно изучить классический лингвистический вопрос «может ли отрицание отрицать пресуппозицию». Опираясь на исследования Е.В. Падучевой (2015) и Г. И. Кустовой (1996), статья, начиная с событийной каузальной структуры и ее расщепленного варианта, указывает, что в стандартной событийной каузальной структуре отрицание воздействует лишь на ассерцию, в то время как пресуппозиция сохраняется. Однако в ее расщепленной структуре отрицание при определенных условиях может получать интерпретацию «радикального отрицания», которая проявляется в одновременном отрицании причинной пропозиции (обычно являющейся пресуппозицией) и результирующей пропозиции (ассерции). В статье проводится углубленный анализ семантических, синтаксических и прагматических условий, способствующих интерпретации радикального отрицания, включая механизм идентифицирующей импликатуры, фразовое ударение, референциальный тип пропозиции, видовую категорию глагола и контексты снятой ассерции. Исследование также сравнивает структурные различия в выражении радикального отрицания между русским и китайским языками, утверждая, что в китайском языке различие между двумя интерпретациями отрицания осуществляется в основном через выбор предлога («因» vs. «以/用») и конструкции с последовательными глаголами. В конечном счете, в статье утверждается, что феномен радикального отрицания не опровергает настоящего принципа «пресуппозиция не может быть прямо отрицана». Его суть заключается в реструктуризации определенных синтаксико-семантических конструкций, при которой причинная пропозиция переходит из позиции пресуппозиции в позицию ассерции, становясь тем самым прямым объектом отрицания.

Ключевые слова: пресуппозиция; ассерция; событийная каузальная структура; расщепленная каузальная структура; радикальное отрицание; идентифицирующая импликатура.

1. Пресуппозиция и отрицание

Пресуппозиция, как важная концепция, перенесенная из логики в лингвистику, играет ключевую роль в семантическом и прагматическом анализе. Ее классическое определение можно сформулировать следующим образом: пропозиция Р является пресуппозицией предложения S тогда и только тогда, когда S влечет Р, и отрицательная форма S также влечет Р (Frege, 1892; Strawson, 1950). Это определение раскрывает фундаментальное свойство отрицания в естественном языке: отрицание обычно воздействует на ассертивную (утвердительную) часть предложения, сохраняя пресуппозицию неизменной. Например, «Андрей сожалеет, что уехал» и его отрицательная форма «Андрей не сожалеет, что уехал» обе пресуппонируют «Андрей уехал» [3, с. 21].

Однако сложность языковых фактов побуждает исследователей постоянно задаваться вопросом: отсекает ли отрицание пресуппозицию при любых обстоятельствах? Horn (1989) упоминал возможность «отрицания, отрицающего пресуппозицию» (presupposition-denying negation), но примеры, которые он приводил в поддержку этого суждения (например, "It is not odd that he won, for he didn't win"), отклоняются от обычного прагматического употребления и часто являются языковой игрой [1, с. 20]. Падучева (2015) также отмечает, что хотя пресуппозиция может отменяться в некоторых контекстах, это отличается от ее отрицания. Поворотный момент в проблеме наступил с исследованием Кустовой (1996) особой конструкции в русском языке, в которой она обнаружила наличие отрицания, интерпретация которого, по-видимому, направлена непосредственно на пресуппозицию, например, «Он не огорчил сестру отказом» может интерпретироваться как «он не отказал, поэтому сестра не огорчилась», где пресуппозиция «он отказал» отрицается.

Углубленное исследование этого явления не только способствует прояснению теоретических границ отношений между отрицанием и пресуппозицией, но также раскрывает динамическое взаимодействие между синтаксической структурой, семантической реструктуризацией и прагматическим выводом. Данная статья будет использовать в качестве отправной точки русскую событийную каузальную структуру и ее расщепленный вариант — расщепленную каузальную структуру, чтобы систематически проанализировать условия порождения и механизмы интерпретации так называемой «пресуппозиционной» интерпретации отрицания, то есть ****радикального отрицания****, провести сравнительный анализ с китайским языком и в конечном итоге дать более четкий ответ на вопрос «может ли отрицание отрицать пресуппозицию».

2. Событийная каузальная структура и типы отрицания

2.1 Событийная каузальная структура и расщепленная каузальная структура

Русские каузативные глаголы могут образовывать два типа синтаксических структур, которые значительно различаются по семантике и коммуникативной структуре:

Событийная каузальная структура: Подлежащим является предикативная именная группа, обозначающая причинное событие; сказуемым является каузативный глагол, обозначающий результат, вызванный этим событием.

(1) а. Его отказ огорчил сестру.

б. Посещение Андрея порадовало больного.

В таких структурах причинная пропозиция, выраженная именной группой в позиции подлежащего (например, «его отказ», «посещение Андрея»), является пресуппозицией всего

Работа выполнена при финансовой поддержке Фундаментального научного проекта по исследованию экономического и социального развития провинции Ляонин на 2026 год по теме «Исследование путей перевода на русский язык и мультимодального распространения символов нематериального культурного наследия провинции Ляонин», номер объекта: 20261s1ybk1-114.

предложения. Независимо от того, является ли предложение утвердительным (1а), или отрицательным («Его отказ не огорчил сестру»), эта пресуппозиция остается истинной.

Расщепленная каузальная структура: Это вариант событийной каузальной структуры, порожденный операцией «расщепления». Обладатель (обычно человек) из исходной структуры продвигается в позицию подлежащего, а обозначающее причину событийное имя нисходит в форму творительного падежа (инструменталис) или обстоятельства образа действия.

(2) а. Он огорчил сестру отказом.

б. Андрей порадовал больного своим посещением.

Расщепленная структура меняет конфигурацию семантических ролей и создает возможность для реструктуризации коммуникативной организации ядерной пропозиции. При этом семантический статус причинной пропозиции, выраженной компонентом в творительном падеже, становится нестабильным: он может сохранять статус пресуппозиции, но при определенных условиях может превращаться в часть ассерции.

2.2 Стандартное отрицание и радикальное отрицание

В зависимости от сферы действия и объекта отрицания, Падучева (2014) различает стандартное и нестандартное отрицание. Стандартное отрицание — это отрицание, сохраняющее пресуппозицию. Отрицательный оператор воздействует только на ассертивный компонент предложения, пресуппозиция полностью сохраняется. Отрицание событийной каузальной структуры обычно допускает только эту интерпретацию. Радикальное отрицание — это вид нестандартного отрицания. В расщепленной каузальной структуре отрицание при определенных условиях может интерпретироваться как одновременно отрицающее результирующую пропозицию (ассерцию) и причинную пропозицию (которая в исходном утвердительном предложении часто является пресуппозицией). Например:

(3) Он не огорчил сестру отказом.

i. Интерпретация стандартного отрицания: Он отказал, но (это) не огорчило сестру. (Пресуппозиция «он отказал» истинна)

ii. Интерпретация радикального отрицания: Он не отказал, поэтому сестра не огорчилась. (Причинная пропозиция «он отказал» отрицается)

Радикальное отрицание является центральным объектом рассмотрения в данной статье. Оно, казалось бы, бросает вызов стабильности пресуппозиции, но его порождение зависит от ряда условий [2, с. 47].

3. Механизм и условия порождения радикального отрицания

Интерпретация радикального отрицания возникает не произвольно, а является результатом совокупного действия конкретных семантических, фонетических и прагматических условий. Ключевой семантической основой радикального отрицания является идентифицирующая импликатура или отношение двусторонней импликации. В расщепленной структуре между причиной (Р) и следствием (Q), помимо причинно-следственной связи, в определенном контексте может пониматься «идентифицирующее» отношение эквивалентности: осуществление Р само по себе означает Q, и наоборот, чтобы избежать Q, необходимо избежать Р. Это отношение можно выразить как $(P \supset Q) \& (\neg P \supset \neg Q)$.

Когда эта идентифицирующая импликатура активируется в когнитивном контексте, отрицание одного из них (в поверхностном синтаксисе обычно отрицается результат Q) посредством умозаключения естественным образом ведет к отрицанию другого (причина Р). Следовательно, радикальное отрицание на глубинном семантическом уровне представляет собой целостное отрицание конъюнктивной пропозиции «Р и Q». Это выдвигает причинную пропозицию из фонового статуса пресуппозиции на передний план, делая ее фокусом отрицательного умозаключения, то есть происходит реструктуризация коммуникативной организации: причинная пропозиция Р превращается в ассерцию, а исходная результирующая пропозиция Q

может стать импликацией Р или вместе с Р образовывать отрицаемую сложную пропозицию [4, с. 178]. Конкретные условия порождения радикального отрицания включают следующие аспекты:

Фразовое ударение: Это наиболее прямой фонетический маркер для различения двух интерпретаций отрицания. При стандартном отрицании логическое ударение падает на глагол-сказуемое; при радикальном отрицании логическое ударение должно падать на компонент в творительном падеже, обозначающий причину.

(4) а. Он не порадовал больного своим посещением. (Он навестил, но больной не обрадовался.) — Стандартное отрицание

б. Он не порадовал больного своим посещением. (Он не навестил, поэтому больной не обрадовался.) — Радикальное отрицание

Референциальный характер пропозиции: Референциальный тип компонента в творительном падеже влияет на его семантический статус. Неопределенная референция, родовое указание или обозначение возможного действия легче включаются в сферу действия отрицания, провоцируя интерпретацию радикального отрицания [5, с. 13].

(5) а. Он не удивил нас этой новостью. (Он не удивил нас этой новостью.) → Новость существует, но не вызвала удивления. (Стандартное отрицание, определенная референция)

б. Он не удивил нас никакими новостями. (Он не удивил нас никакими новостями.) → Нет новостей. (Радикальное отрицание, неопределенная референция)

Видовая категория глагола: Вид глагола коррелирует с тенденцией к интерпретации радикального отрицания. Несвершенный вид (особенно будущее время) часто выражает намерение или привычное действие, что более совместимо с интерпретацией «избежать причины, чтобы исключить следствие», тем самым способствуя радикальному отрицанию. Совершенный вид будущего времени может допускать обе интерпретации [7, с. 128].

(6) а. Я не буду обременять его просьбами. (Я не буду обременять его просьбами.) → Радикальное отрицание (намерение: не обращаться с просьбами)

б. Я не обременю его своей просьбой. (Моя просьба не обременит его.) → Возможно стандартное отрицание (предположение: даже если обращусь с просьбой, это не помешает)

Контексты снятой истинностной определенности: В контекстах, где истинностная определенность снята (будущее время, условные предложения, модальные контексты, контексты намерения), стабильность пресуппозиции ослабевает, причинная пропозиция легче понимается как условие или возможное действие, становясь, таким образом, более доступным объектом для радикального отрицания.

(7) Чтобы не обидеть её резким словом, он промолчал. (Чтобы не обидеть её резким словом, он промолчал.) → Радикальное отрицание (избежать произнесения резких слов)

Синтаксический порядок слов: В русском языке компонент в творительном падеже, расположенный в конце предложения, легче несет на себе логическое ударение и, следовательно, более склонен к интерпретации радикального отрицания [6, с. 341].

4. Контрастивный взгляд: Выражение радикального отрицания в китайском языке

Соответствующее выражение феномена радикального отрицания в китайском языке имеет кросс-лингвистическую эвристическую ценность. Хотя в китайском языке нет морфологических изменений и обязательной системы различий в ударении, с помощью лексико-синтаксических средств также можно различать две интерпретации отрицания.

Стандартное отрицание: Склоняется к использованию структуры «因/因为+NP/VP» для введения причины, отрицательная частица «没/不» воздействует на результирующее сказуемое. Причина сохраняет статус пресуппозиции.

(8) 店主没因欺骗顾客而损害自己的声誉。(Хозяин магазина не нанес ущерб своей репутации из-за обмана покупателей.) (Пресуппозиция: обманул покупателей)

Радикальное отрицание: Склоняется к использованию структуры «以/用+NP/VP» или конструкций с последовательными глаголами, номинализируя или вербализуя причинное действие, делая его более непосредственным звеном в повествовательной цепи, которое, таким образом, может быть полностью отрицаемо.

(9) а. 店主没以欺骗顾客的行为损害自己的声誉.

б. 记者没提问为难运动员。(Конструкция с последовательными глаголами)

В (9а) и (9б) интерпретация отрицания естественным образом охватывает причинный аспект («не обманывал / не задавал вопросов»).

Идентифицирующая импликатура также проявляется в китайском языке. Структура «以...来...» или некоторые конструкции с последовательными глаголами сами по себе подразумевают тесное отношение эквивалентности «средство-цель» или «способ-результат», что высоко согласуется с семантической основой радикального отрицания. Например, известное изречение «不要用怜悯侮辱人» («Не оскорбляй человека жалостью»), его интерпретация радикального отрицания («не проявляй жалости») основывается именно на сильной идентифицирующей имплицатуре «жалость — это оскорбление» [8, с. 7-8].

Заключение

Возвращаясь к ключевому вопросу данной статьи: «Может ли отрицание отрицать пресуппозицию?» На основе анализа феномена радикального отрицания в русском языке и его сопоставления с китайским языком можно сделать следующие выводы:

Радикальное отрицание не является настоящим «отрицанием пресуппозиции». Феномен радикального отрицания не составляет подлинного контрпримера классическому принципу «пресуппозиция не может быть прямо отрицаема». Его механизм интерпретации заключается в следующем:

1) Структурное преобразование и семантическая реструктуризация. Радикальное отрицание** возникает в специфической расщепленной каузальной структуре. Эта сама структура предоставляет синтаксическую среду для миграции причинной пропозиции из позиции пресуппозиции в позицию асертции.

2) Вмешательство прагматического вывода: Установление идентифицирующей имплицатуры является процессом интенсивного прагматического обогащения. Оно изменяет исходные логические отношения между причиной и следствием, усиливая причинно-следственную связь до отношения эквивалентности или необходимого условия.

3) Изменение объекта отрицания: В интерпретации радикального отрицания объектом отрицания является уже не та причинная пропозиция, которая была «пресуппозицией» в исходном утвердительном предложении, а, после коммуникативной реструктуризации, ставшая новым ядром асертции пропозиция о причинном действии. Сама пресуппозиция как семантическое отношение после структурной реорганизации и вмешательства умозаключения «исчезает» или «трансформируется», а не отрицается тем же самым отрицательным оператором.

Таким образом, радикальное отрицание — это особая интерпретация отрицания, порожаемая в результате совместного действия сложных синтаксических, семантических, фонетических и прагматических условий. Оно глубоко раскрывает динамичность языковой формы и контекстную зависимость семантической интерпретации, указывая на то, что при рассмотрении отношений между отрицанием и пресуппозицией необходимо учитывать конкретную синтаксическую структуру и

проводить многоуровневый интерактивный анализ. Данное исследование не только углубляет понимание системы отрицания в русском языке, но и предоставляет аналитическую основу для рассмотрения родственных явлений с типологической точки зрения.

Литература

1. Падучева Е. В. Может ли отрицание отрицать пресуппозицию? *Ж. Русский язык в научном освещении*, 2015(1): 4-23.
2. Кустова Г. И. О коммуникативной структуре предложений с событийным каузатором *Ж. Московский лингвистический журнал*, 1996(2): 47-58.
3. Падучева Е. В. Нестандартное отрицание в русском языке: внешнее, смещённое, глобальное, радикальное *Ж. Вопросы языкознания*, 2014(5): 3-23.
4. Horn, L. R. *A Natural History of Negation* M.. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
5. Апресян В. Ю. Семантика эмоциональных каузативов: статус каузативного компонента А.. // Труды международной конференции «Диалог 2013» С.. М.: РГГУ, 2013: 1-14.
6. Karttunen, L. *Implicative Verbs* J.. *Language*, 1971, 47(2): 340-358.
7. Чжан Цзяхуа. *Русская семантика ----- теория и исследование* М.. Пекин: Издательство социальных наук Китая, 2011.
8. Чжан Цзяхуа. Может ли отрицание отрицать пресуппозицию? *Ж. Иностранные языки*, 2015(1): 2-9.

The Radical I negation and its semantic comprehension mechanism presupposing 'negation'

Zhang Jing

Shenyang Polytechnic University

This paper aims to systematically investigate a special type of negation in Russian — radical negation (радикальное отрицание), and by doing so, to delve into the classic linguistic question of “whether negation can negate presupposition”. Integrating research from Paducheva (2015) and Kustova (1996), the paper starts with the event causal structure and its split variant. It points out that in the standard event causal structure, negation only targets the assertion, while the presupposition is preserved. However, in its split structure, negation can, under specific conditions, receive a “radical negation” interpretation, which simultaneously negates both the cause proposition (typically the presupposition) and the effect proposition (the assertion). This paper provides an in-depth analysis of the semantic, syntactic, and pragmatic conditions that facilitate the radical negation interpretation, including the mechanism of identifying implicature, sentence stress, referential type of the proposition, verbal aspect, and contexts of suspended assertion. The study further contrasts the structural differences in expressing radical negation between Russian and Chinese, arguing that Chinese primarily distinguishes the two negation interpretations through preposition choice (“因” vs. “以/用”) and serial verb constructions. Ultimately, the paper argues that the phenomenon of radical negation does not truly overturn the principle that “presupposition cannot be directly negated”. Its essence lies in the restructuring of specific syntactic-semantic structures, where the cause proposition shifts from the presupposition position to the assertion position, thereby becoming the direct object of negation.

Keywords: Presupposition; Assertion; Event Causal Structure; Split Causal Structure; Radical Negation; Identifying Implicature

References

1. Paducheva E. V. Can Negation Negate Presupposition? *J. Russian Language in Scientific Coverage*, 2015(1): 4-23.
2. Kustova G. I. On the Communicative Structure of Sentences with an Event Causator *J. Moscow Linguistic Journal*, 1996(2): 47-58.
3. Paducheva E. V. Non-Standard Negation in Russian: External, Displaced, Global, Radical *J. Voprosy Lingvistichniya*, 2014(5): 3-23.
4. Horn, L. R. *A Natural History of Negation* M.. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
5. Апресян, В. Ю. Semantics of Emotional Causatives: The Status of the Causative Component А.. // Proceedings of the International Conference "Dialogue 2013" С.. Moscow: RSUH, 2013: 1-14.
6. Karttunen, L. *Implicative Verbs* J.. *Language*, 1971, 47(2): 340-358.
7. Zhang Jiahua. *Russian Semantics ----- Theory and Research* M.. Beijing: China Social Sciences Press, 2011.
8. Zhang Jiahua. Can Negation Negate Presupposition? *J. Foreign Languages*, 2015(1): 2-9.

Трактовка партии альта в симфонии Г. Берлиоза «Гарольд в Италии»

Шокодей Иван Викторович

Приднестровский государственный институт искусств им. А.Г. Рубинштейна, shokodey@mail.ru

Спивак Илона Анатольевна

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, anoli_2004@mail.ru

В статье рассматривается художественная и драматургическая роль солирующего альта в симфонии Г. Берлиоза «Гарольд в Италии». Анализируется специфика тембровой и композиционной функции инструмента, его взаимодействие с оркестром, а также особенности интерпретации партии у разных исполнителей (У. Примроуз, Ю. Башмет, П. Цукерман). Проведен сравнительный анализ исполнительских подходов, выявлены различия в темпах, динамическом диапазоне, степени выделения альта и фразировке лейттемы Гарольда. Работа подтверждает, что партия альта допускает разнообразные художественные решения – от интеграции в оркестровую ткань до подчеркнуто сольного исполнения.

Ключевые слова: Берлиоз, «Гарольд в Италии», альт, исполнительская практика, сравнительный анализ, симфония, романтический симфонизм, лейттема, оркестровая драматургия.

Симфония Гектора Берлиоза «Гарольд в Италии» занимает особое место в истории симфонического жанра и альтового исполнительства. В данном произведении альт впервые в симфонической практике получает функцию сквозного солирующего инструмента, наделённого самостоятельной драматургической ролью. Это определяет актуальность исследования трактовки партии альта, её взаимодействия с оркестровым целым, а также выявления выразительных и тембровых особенностей инструмента в контексте романтической программности.

Цель работы – определить художественную и драматургическую функцию солирующего альта в симфонии «Гарольд в Италии», выявить специфику его тембровой и композиционной роли. В задачи исследования входит анализ программного замысла, принципов тематической организации и взаимодействия альта с оркестром.

Методологическую основу составляют труды по истории музыкального романтизма, оркестровке, симфонизму, а также исследования, посвящённые творчеству Берлиоза и исполнительскому искусству альта [1–3].

Создание симфонии «Гарольд в Италии» связано с заказом Никколо Паганини, который обратился к Берлиозу с просьбой написать произведение для солирующего альта. Однако композитор отказался от традиционного концертного жанра, создав «симфонию в новом плане», где альт не противопоставляется оркестру, а включается в сложную систему драматургических связей.

Премьера состоялась в 1834 году в Париже и имела значительный успех. В дальнейшем симфония заняла прочное место в концертной практике, а её интерпретации стали важным этапом в формировании профессиональной альтовой школы. Исполнительская история произведения связана с именами К. Юрана, У. Примроуза, В. Борисовского, Ю. Башмета и других выдающихся музыкантов [4, 5].

Особое значение имеет то обстоятельство, что именно «Гарольд в Италии» способствовал переосмыслению статуса альта как сольного инструмента и стимулировал дальнейшее развитие альтового репертуара.

Симфония является программной и опирается на обобщённый романтический образ странствующего героя, навеянный поэмой Дж. Байрона «Чайльд Гарольд». Вместе с тем Берлиоз избегает прямого следования литературному сюжету, сосредотачиваясь на психологическом состоянии персонажа.

Гарольд у Берлиоза – созерцательный, внутренне замкнутый герой, наблюдающий различные сцены жизни, но не сливающийся с ними. Эта идея находит отражение в трактовке солирующего альта, который становится носителем лейттемы и своеобразным «голосом» персонажа.

Выбор альта обусловлен его тембровыми качествами: мягким, тёплым, несколько затемнённым звучанием, способным передать оттенки меланхолии и лирического раздумья. Таким образом формируется лейттема, объединяющий все части симфонии и обеспечивающий её драматургическое единство [2, 3].

Первая часть симфонии сочетает черты сонатной формы и развернутого вступления. Уже в Adagio происходит формирование лейттемы Гарольда, впервые полностью излагаемой солирующим альтом на фоне арфы. Этот тембровый союз придаёт образу интимность и подчёркивает его лирическую направленность.

В Allegro альт активно участвует в экспонировании и развитии тематического материала. Композитор применяет принцип «кристаллизации тематизма»: отдельные мотивы возникают в оркестре и получают завершённое выражение в партии альта. В кульминационных эпизодах инструмент нередко сливается с оркестровой массой, что подчёркивает его подчинённость общей драматургии.

Таким образом, в первой части альт выполняет не только мелодическую, но и смыслообразующую функцию, являясь связующим звеном между программным образом и музыкальной формой [1].

Вторая часть – «Шествие пилигримов» – представляет собой созерцательную жанровую картину. Здесь партия альта носит преимущественно сопровождающий характер. Инструмент наблюдает за происходящим, не вмешиваясь в развитие основной темы молитвенного шествия. Тембровая прозрачность оркестровки позволяет альту сохранять выразительность даже в динамически сдержанных эпизодах.

В третьей части – «Серенада горца» – драматургическая роль альта усложняется. Герой постепенно переходит от наблюдения к активному осмыслению услышанной мелодии, что отражается в интонационном развитии партии. В финальном разделе именно альт исполняет основную мелодию серенады, в то время как лейттема звучит у других инструментов, приобретая характер воспоминания [2, 3].

Существенное значение для понимания драматургической роли партии альта имеет сравнительный анализ интерпретаций симфонии «Гарольд в Италии», выполненных У. Примроузом, Ю. Башметом и П. Цукерманом (Табл.). Эти исполнители представляют различные художественные традиции и эстетические установки, что делает их сопоставление особенно показательным.

Таблица 1
Сравнительная характеристика интерпретаций партии альта

п/п	Критерий анализа	У. Примроуз	Ю. Башмет	П. Цукерман
1	Темпы (I часть)	Подвижные, повествовательные	Укрупнённые, философски сдержанные	Умеренные, традиционные
2	Темпы (II часть)	Текучие, с ощущением шествия	Замедленные, созерцательные	Ровные, метрически устойчивые
3	Динамический диапазон	Камерный, мягкий	Расширенный, контрастный	Уравновешенный
4	Степень выдвигания альта	Альт «внутри оркестра»	Подчёркнуто солирующий	Компромиссный вариант
5	Фразировка лейттемы	Кантиленная, вокальная	Экспрессивная, кульминационная	Сдержанная, логически выстроенная
6	Отношение к плотной оркестровке	Принятие «расстворения»	Стремление сохранить слышимость	Частичное принятие
7	Образ Гарольда	Созерцательный наблюдатель	Активный внутренний герой	Дистанцированный лирический образ

Анализ представленных данных позволяет более подробно рассмотреть особенности интерпретации партии альта каждым исполнителем. Как показывает анализ, интерпретация У. Примроуза ориентирована на максимальную интеграцию партии альта в оркестровую ткань. Его темповые решения и сдержанный динамический диапазон способствуют формированию образа Гарольда как созерцательного наблюдателя, не вмешивающегося в развитие событий.

В трактовке Ю. Башмета, напротив, партия альта приобретает подчёркнуто солистический характер. Расширение динамического диапазона и укрупнение темпов усиливают экспрессивность лейттемы, трансформируя образ Гарольда в активного носителя внутреннего драматизма. При этом сознательное стремление сохранить слышимость альта даже в плотной оркестровке может рассматриваться как интерпретационное переосмысление авторского замысла.

Исполнение П. Цукермана занимает промежуточное положение между указанными подходами. Его трактовка сочетает ясность формы, метрическую устойчивость и внимательное отношение к оркестровому балансу, что подчёркивает симфоническую природу произведения и дистанцированность солирующего инструмента от концертного доминирования.

Анализ показывает, что партия альта допускает различные художественные решения – от подчёркнуто сольного до максимально интегрированного в оркестровую ткань. Примроуз

ориентируется на интеграцию альта в оркестр, Башмет подчёркивает сольное звучание, а Цукерман выбирает компромиссное решение [4–6].

Финал – «Оргия разбойников» – является драматургической кульминацией симфонии. Здесь роль альта минимизирована: длительные эпизоды его молчания подчёркивают отстранённость Гарольда от происходящего. Оркестр получает полную свободу выражения, демонстрируя мощь и экспрессию романтического звучания.

Возвращение альта в заключительных тактах финала имеет символическое значение. Его тихое, почти растворяющееся в оркестровой ткани звучание может трактоваться как последний отклик героя или как выход за пределы земного конфликта. В любом случае партия альта подчинена драматургической логике целого и не претендует на концертное доминирование [1, 2].

Заключение

Симфония «Гарольд в Италии» представляет собой уникальный пример романтического симфонизма с персонифицированной солирующей партией. Альт здесь выступает не как виртуозный солист, а как носитель образа и лейттемы, интегрированный в оркестровую ткань.

Сравнительный анализ интерпретаций подтверждает, что художественное решение партии альта сильно зависит от исполнителя, при этом драматургическая функция сохраняется: инструмент может быть как сольным, так и частью оркестрового полотна.

Берлиоз создал новый тип взаимодействия солирующего инструмента и оркестра, где приоритет отдаётся драматургии и художественной целостности. Это произведение оказало значительное влияние на дальнейшее развитие альтового исполнительства и симфонической программности, сохраняя актуальность и в современной концертной практике [3–6].

Литература

- Берлиоз Г. Гарольд в Италии. Симфония для альта с оркестром. Париж, 1834.
- Шейнцер Л. История романтической симфонии. М.: Музыка, 1978.
- Ханов А. Исполнительская практика альта в XIX веке. СПб.: Композитор, 2005.
- Примроуз У. Harold in Italy / У. Примроуз, Лондонский филармонический оркестр. – [аудиозапись]. – Деcca, 1958.
- Башмет Ю. Harold in Italy / Ю. Башмет, симфонический оркестр. – [аудиозапись]. – Мелодия, 1987.
- Цукерман П. Harold in Italy / П. Цукерман, симфонический оркестр. – [аудиозапись]. – Deutsche Grammophon, 2002.

Interpretation of the Viola Part in Berlioz's "Harold en Italie" Symphony Shokodey I.V., Spivak I.A.

A.G. Rubinstein Transnistrian State Institute of Arts

This article examines the artistic and dramatic role of the solo viola in Berlioz's "Harold en Italie" Symphony. The specific timbre and compositional functions of the instrument, its interaction with the orchestra, and the interpretations of the part by different performers (W. Primrose, Yu. Bashmet, P. Zukerman) are analyzed. A comparative analysis of performance approaches is conducted, revealing differences in tempo, dynamic range, the degree of prominence of the viola, and the phrasing of Harold's leitmotif. The work confirms that the viola part allows for a variety of artistic solutions – from integration into the orchestral fabric to a pronounced solo performance.

Keywords: Berlioz, Harold en Italie, viola, performance practice, comparative analysis, symphony, Romantic symphonism, leitmotif, orchestral dramaturgy.

References

- Berlioz, G. Harold in Italy. Symphony for Viola and Orchestra. Paris, 1834.
- Sheinzer, L. History of the Romantic Symphony. Moscow: Muzyka, 1978.
- Khanov, A. Viola Performance Practice in the 19th Century. St. Petersburg: Kompozitor, 2005.
- Primrose, W. Harold in Italy / W. Primrose, London Philharmonic Orchestra. – [audio recording]. – Decca, 1958.
- Bashmet, Y. Harold in Italy / Y. Bashmet, Symphony Orchestra. – [audio recording]. – Melodiya, 1987.
- Zukerman, P. Harold in Italy / P. Zukerman, Symphony Orchestra. – [audio recording]. – Deutsche Grammophon, 2002.

Идиолект, идиостиль, самопрезентация автора

Шульдишова Алина Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка № 5
Института русского языка, Российский университет дружбы народов
им. П. Лумумбы, shuld_a@mail.ru

Показаны сложившиеся в науке представления об идиолектах (идиостильях) писателей как речевых продуктах индивидуального художественного творчества, отличающихся от речевой продукции среднестатистического носителя языка обработанностью с эстетическими целями. Даны дефиниции понятий, обозначающих формирующиеся в процессе творческой деятельности художников слова характерные свойства языка их литературных текстов и наиболее точно определяющие сущность индивидуально-авторского “почина” в свойствах русской литературно-художественной речи. Проанализированы теоретические положения проблемы «Идиолект, идиостиль автора», развивавшиеся выдающимися учёными – специалистами в области исследования языка художественной литературы – В. В. Виноградовым, В. П. Григорьевым, их учениками и последователями. Особо отмечен исторически достоверный факт роли поэтов и писателей XVIII–XIX веков возрождения интереса к языку, причём “совершенно независимо от языковедения”, и особого значения появления в текстах образа автора как особой формы самопрезентации творческой личности.

Ключевые слова: язык художественной литературы, маркеры идиостиля, идиолект, самопрезентация автора.

Рано или поздно, лучше, разумеется, раньше, приходится хотя бы попытаться ответить на далеко не простой вопрос: какая же литература имеет право называться *художественной*? Достаточно ясно (окончательно) сформулированного, непротиворечивого ответа на него пока, по-видимому, не существует, хотя интуитивное представление о том, какие свойства литературного языка позволяют характеризовать его как художественный, у носителей языка имеется. То, что они так или иначе были выявлены и обозначены уже В. В. Виноградовым, сомнений не вызывало. Ученикам и последователям учёного оставалось искать.

Обратившись с вопросом к интернету, мы получили от популярного ныне “нейро” или ИИ (искусственного интеллекта) формальный, но, в то же время, достаточно чёткий ответ: “художественная литература – это произведения, которые имеют *вымышленный сюжет и вымышленных героев*”. Википедия была не столь лапидарной: “художественная литература – вид искусства, использующий в качестве единственного материала слова и конструкции естественного языка. <...> От прочих видов литературы художественную литературу отличает наличие художественного вымысла”. Ещё одним важным условием художественности было отмечено (в отличие от фольклора) наличие автора. Здесь ещё раз сделаем остановку и снова отложим формулирование окончательного вердикта о художественности как свойстве текста.

Появление в поле зрения позиции “автор” (добавим – литературно-художественного произведения) требует уточнений, касающихся взаимоотношений автора как субъекта творческой (художественной) деятельности с материалом и инструментами, которыми он пользуется, создавая художественное произведение. Если не вдаваться глубоко в “филолософствование”, как называет этот род интеллектуальной деятельности В. М. Калинин, то можно сказать, что материалом автора является язык, а инструментом – речевая деятельность.

Поскольку в дальнейшем мы будем ориентироваться именно на такое “прочтение” дефиниций, остановимся на них подробнее. С термином *идиолект* соотносится (квази)термин *идиостиль*. По мнению В. П. Григорьева, это соотношение существенно для укрепления в метаязыке филологии обоих понятий. «Лингвистическую реальность идиолекта сейчас уже едва ли кто-нибудь станет подвергать сомнению <...>. Что касается реальности идиостиля, то его “литературоведческая реальность”, ощущаемая читателями специфичность индивидуальных стилей, насколько известно, вообще не ставилась под сомнение. Лингвистическая же реальность идиостиля устанавливается “по определению”: всякий идиостиль как факт современной литературы является в то же время и идиолектом» [4, с. 58].

Поскольку в настоящее время по-прежнему отсутствуют точные, окончательные дефиниции терминов “*идиостиль*” и “*идиолект*”, представим некоторые соображения специалистов. По мнению В. В. Виноградова, индивидуальный стиль – “структурно единая и внутренне связанная система средств и форм словесного выражения” [3, с. 105]. Понятие идиостиля обусловлено определённым набором лексических средств и их сочетанием, новыми смыслами, а также частотностью употребления словоформ.

В «Стилистическом энциклопедическом словаре» термин *идиолект* – “это совокупность собственно структурно-языковых особенностей (стабильных характеристик), имеющих место в речи отдельного носителя языка, а *идиостиль* – совокупность именно речетекстовых характеристик отдельной языковой личности (индивидуальности писателя, учёного, конкретного говорящего человека), тем не менее формирующихся под

воздействием всей экстралингвистической основы – как функционально-стилевой, жанрово-стилевой, так и индивидуально-стилевой”. Кроме того, идиостиль имеет *«разноуровневый (по степени обобщения) интегрированный характер уже потому, что является “посредником” между текстом и его создателем»* [6, с. 149]. Л. А. Новиков считает, что *идиолекты* формируются на основе: безусловных норм (кодифицированных), культурно апробируемых, устойчивых (узальных) норм. Идиостили формируются на основе узальных норм и норм, реально осознаваемых, как одна из возможностей на данном синхронном срезе [5].

Возвращаясь к наследию В. В. Виноградова, подчеркнём, что ведущий (на протяжении нескольких десятилетий XX века) специалист в области исследований языка художественной литературы, основываясь на мнениях и трудах предшественников и современников, по сути, предложил путь, следуя по которому можно прийти к описанию индивидуальных стилей в таком ключе, который позволит, минуя ошибки и неясности, оплодотворить науку о русском литературном языке. Виноградов предупреждал и подчёркивал: “Исследование стиля, поэтики писателя, его мировоззрения невозможно без основательного, тонкого знания языка. Самый текст сочинений писателя может быть точно установлен и правильно прочитан только тем, кто хорошо знает или глубокого изучил язык этого писателя” [1, с. 6]. Изучая отдельные труды некоторых учёных, претендовавших на “истины в последней инстанции”, он категорично указывал: «Изучение языка литературных произведений отрывалось от анализа специфических качеств художественной речи. Формально-грамматическое и историко-диалектическое направление, возобладавшее в этот период развития науки о русском литературном языке, не могло охватить всех сторон истории литературного языка и истории языка художественной литературы. Представление об объёме понятия “литературный язык” и о стилистической дифференциации литературного языка было мутным» [1, с. 9].

Одну из своих наиболее значительных теоретических работ, положивших начало серии исследований языка художественной литературы, поэтического языка и художественной речи, он начинал с критики термина *литературный язык*... критикует отсутствие хороших работ по проблемам взаимодействия литературного языка и стилей художественной литературы... [1, с. 10].

“В обществе, по крайней мере русском, возродился интерес к языку, совершенно независимо от языковедения. Прежде всего поэты, для которых язык является материалом, стали более или менее сознательно относиться к нему; вслед за ним пошли молодые историки литературы, которые почувствовали невозможность понимания многих литературных явлений без лингвистического подхода; наконец люди сцены, для которых живой произносимый язык является альфой и омегой их искусства, едва ли не более других посодействовали возрождению в обществе интереса к языку” [1, с. 10–11]. Далее Виноградов возвращается к Потебне: «Уже А. А. Потебня и его последователи находили в учении о поэтическом слове основу науки о языке писателя, о языке художественной литературы. Исследование так называемой “внутренней формы” слова или литературного произведения в целом, изучение генезиса и смысла поэтических образов, их движения и распространения, их изменений и функций стало творческим стрелом работ о стиле писателя, отражавших влияние потебнянской концепции» [1, с. 11]. В известных «Филологических разысканиях» Грота остроумной метафорой объединены свойства повествования, позднее оказавшиеся материалом для разных рефлексий в рамках исследований художественной речи (идиолект, идиостиль,

языковая личность, самопрезентация автора): “Слог, в тесном смысле, – это характер изложения, это в отношении к речи то же, что походка в движении тела, почерк в письме, физиономия в чертах и выражении лица: язык писателя – это орудие мысли в распоряжении отдельного лица, употребляемое с большим или меньшим знанием и умением” [7, с. 74].

Русская классическая литература оставила нам ряд примеров представления нарраторов (повествователей), одновременно являющихся формой самопрезентации авторов. Без дальнейших подробностей отметим Пушкина (в поэтическом «Евгений Онегин» и прозаическом вариантах (Гоголь, Лермонтов).

Для современной лингвистики характерен активный поиск приёмов, методов и способов исследования художественного текста. Главные черты этого процесса связаны со стремлением к глубокому изучению анализируемого предмета и установкой на детальное рассмотрение каждого факта.

Литература

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. – Москва: Гослитиздат, 1959. – 656 с.
2. Виноградов В. В. Поэтика русской литературы // Виноградов В. В. Избранные труды / отв. ред. М. П. Алексеев, А. П. Чудаков. – М.: Наука, 1976. – 512 с.
3. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М., 1963.
4. Григорьев В. П. Будетлянин. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 816 с. – (Studia poetica).
5. Поэтический язык и стиль // Очерки истории языка русской поэзии XX века: коллективная монография / под ред. В. П. Григорьева. – М., 1990.
6. Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М. Н. Кожинной. – М., 2003.
7. Филологические разыскания. (1852–1892) / Изданы под редакцией проф. К. Я. Грота. – С.-Петербург, 1899. – 974 с.

Idiom, idiosyncrasy, author's self-presentation Shuldishova A.A.

Peoples' Friendship University of Russia

The article presents the existing scientific understanding of the idiosyncrasies (idiosyncrasies) of writers as speech products of individual artistic creativity that differ from the speech products of the average language user in terms of their aesthetic treatment. The article provides definitions of the concepts that describe the characteristic features of the language of their literary texts that are formed during the creative process of word artists and accurately define the essence of the individual author's "initiative" in the properties of Russian literary and artistic speech. The article analyzes the theoretical aspects of the problem of “Idioclect and Idiosyncrasy of an Author,” which were developed by prominent scholars in the field of literary language studies, such as V. V. Vinogradov, V. P. Grigoriev, and their students and followers. The article highlights the historical significance of the role of poets and writers in the 18th and 19th centuries in reviving interest in language, “completely independent of linguistics,” and the importance of the emergence of figurative language in their texts.

Keywords: the language of fiction, markers of idiosyncrasy, idioculture, and the author's self-presentation.

References

1. Vinogradov, V. V. On the Language of Fiction. Moscow: Goslitizdat, 1959. – 656 p.
2. Vinogradov, V. V. Poetics of Russian Literature // Vinogradov, V. V. Selected Works / edited by M. P. Alekseev and A. P. Chudakov. Moscow: Nauka, 1976. 512 p.
3. Vinogradov, V. V. Stylistics. Theory of Poetic Speech. Russian Russian Poetry. – M., 1963.
4. Grigoriev V. P. Budetlyanin. – M.: Languages of Russian culture, 2000. – 816 p. – (Studia poetica).
5. Poetic language and style // Essays on the history of the language of Russian poetry of the XX century: a collective monograph / edited by V. P. Grigoriev. – M., 1990.
6. Stylistic encyclopedic dictionary / edited by M. N. Kozhina, Moscow, 2003.
7. Philological research. (1852–1892) / Edited by Prof. K. Ya. Grot. – St. Petersburg, 1899. – 974 p.

Англицизмы в немецкоязычной среде: интеграция и категоризация

Ковальчук Надежда Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, nadezhda_kovalchuk_2012@mail.ru

Щербакова Ирина Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Глобализация и повсеместное использование интернета привело к тому, что люди стали получать информацию и обмениваться ею беспрепятственно и быстро. Однако из-за этого сохранять языковое разнообразие мира стало существенной проблемой. Для того, чтобы эта глобальная передача проходила легко и непринужденно, избегая недопониманий и экономя время, появилась необходимость в унификации языка. Из-за необычайной распространенности и относительно простой грамматики английского языка он играет особенно важную роль в международных отношениях. Кроме того, английский язык приобрел важное лингвистическое и культурное значение во всем мире. Англицизмы и так называемый "денглиш" являются продуктами этих языковых и социальных изменений и, наряду с международным общением, все чаще встречаются в повседневном языке.

Основной целью данной статьи является анализ интеграции английских слов и определение их категоризации, определение степени их распространения в различных сферах человеческой жизнедеятельности для оценки влияния глобализации на немецкий язык и установление процессов внедрения англицизмов в немецкий язык.

Ключевые слова: англицизм, влияние, глобализация, интеграция, категория, распространение, языковое многообразие.

Во всем мире существует более 7000 языков. Некоторые из этих языков, хотя и менее распространены, чем другие, все же имеют право на существование. Это языковое разнообразие представляет собой проблему в контексте глобализации [6, с. 188]. С глобализацией растет потребность в максимально унифицированном и понятном языке и, хотя, сегодня существует множество программ для перевода на самые разные языки, кажется, что самым простым решением по-прежнему является изучение мирового языка, чтобы иметь возможность общаться более эффективно и без проблем с пониманием [1, с. 80].

Глобализация влияет на науку и бизнес аналогичным образом: использование английского языка привлекает международное внимание в обоих секторах. В области науки – это особенно актуально при публикации результатов исследований. Это делается и в немецких исследовательских институтах, где особое внимание уделяется использованию «научного английского». Этот язык используется в качестве языка профессионального общения во всем мире. Немецкий научный язык сохраняет традиции и по сей день, но в нем преобладает английский [3, с. 20]. С полученными исследовательскими знаниями необходимо принимать участие в международном обмене, в том числе и публиковать результаты своих научных исследований в международных журналах на английском языке, охватывая тем самым более широкую аудиторию.

В экономике тенденция к английскому языку в равной степени связана с глобализацией. Компании стремятся обогатиться за счет готовой международной клиентуры. Однако на международном рынке с немецким языком можно достичь не так много и поэтому здесь также используется английский [4, с. 10]. В связи с этим некоторые немецкие компании устанавливают английский в качестве своего корпоративного или внутреннего языка [7, с. 207].

В средствах массовой информации, таких как печатные СМИ, радио и телевидение, а также в социальных сетях англицизмы уже довольно давно играют важную роль. Средства массовой информации охватывают все аспекты общественной жизни – от политики и экономики до науки, культуры и развлечений. Они демонстрируют более широкое использование англицизмов, поскольку заимствуют английские обороты из различных областей и сфер жизни. Англицизмы здесь часто используются для того, чтобы сделать содержание более интересным, усилить выразительность и смягчить некоторые термины за счет их эвфемистического эффекта [5, с. 340].

На разговорный язык в значительной степени влияет окружение говорящего. Англицизмы сегодня встречаются во всех сферах жизни и это также отражается на словарном запасе людей [2, с. 137]. Англицизмы особенно распространены в молодежном языке, что часто является поводом для критики. При этом английские заимствования выполняют важную функцию в молодежном языке. Они формируют социальную и языковую идентичность подростков и призваны отличать их от других возрастных групп с точки зрения языка [9, с. 287]. Средства массовой информации также играют существенную роль в распространении заимствованных слов в немецком языке среди молодежи. Социальные сети особенно популярны среди молодого поколения, поэтому их влияние на эту возрастную группу, вероятно, больше, чем у традиционных СМИ [8, с. 99].

Необходимо отметить, что в лингвистике существует несколько противоречивых определений иностранного слова, заимствованного слова и англицизма.

Иностранное слово – это слово, заимствованное из иностранного языка, так называемого языка-донора, т. е. слова, которое не встречается ни в орфографии, ни в произношении

языка-реципиента. С другой стороны, некоторые иностранные слова лучше адаптируются к немецкой грамматике, что автоматическим образом делает их менее заметными.

Термин заимствованное слово обозначает иностранное слово, которое орфографически и фонетически адаптируется к языку носителя – в случае немецкого языка оно „немецкое“, поэтому в меньшей степени отчуждает и менее привлекательно для говорящих.

Англицизм – это общий термин для обозначения иностранных слов и заимствований из всех английских языков (британского, американского, австралийского, ...) в другие языки. Существуют различные причины для включения англицизмов. В совокупности их можно разделить на два типа – предметы первой необходимости и предметы роскоши.

Предпосылки использования англицизмов для обозначения предметов первой необходимости следующие: отсутствие эквивалентного немецкого слова и необходимость в конкретизации значения [13, с. 248].

Что касается предметов роскоши, то данные заимствованные слова относятся к иностранным английским словам, которые уже имеют эквивалентные аналоги в немецком языке, поэтому нет очевидной причины использовать их в отличие от заимствованных для обозначения предметов первой необходимости.

Англицизмы в немецком языке имеют широкий спектр выражений. Их можно распределить на следующие категории: англицизмы от английского, англицизмы после английского, англицизмы, относящиеся к английскому и смешанные композиции из английских и немецких компонентов [10, с. 245].

При прямом заимствовании из английского языка слово переносится в немецкий с его оригинальным написанием и произношением [14, с. 165]. Примером этого является «работа» (англ. job). Тем не менее, социальная коннотация этого слова может варьироваться в зависимости от английского употребления. «Job» в английском языке может использоваться для обозначения долгосрочной занятости, в немецкоязычных странах «Job» чаще ассоциируется с временной формой занятости. Долгосрочные должности определяются оригинальным немецким словом «der Beruf» [12, с. 304].

Англицизмы после английского — это немецкие слова, придуманные по образцу английского. Дословные переводы, такие как «floodlight» и «Flutlicht» (прожектор) или «Skyscraper» и «Wolkenkratzer» (небоскреб) являются характерными для этой категории [11, с. 108].

Англицизмы, относящиеся к английскому языку, представляют собой особый случай. Англицизмы этого типа, используемые в немецком языке, не существуют в английском языке или тематически используются в другом контексте. Вышеупомянутые коннотационные различия здесь отсутствуют. Слово «Handy», которое в Германии означает «мобильный телефон», в английском языке используется только как прилагательное. Слово «handy» означает «удобный» или «практичный», что может быть связано со смартфоном только в самом отдаленном смысле.

Последняя категория описывает многочисленные смешанные композиции, состоящие из английских и немецких составных слов. Здесь англицизмы объединяются с немецким словом, чтобы создать новый термин для обозначения, как правило, специфического содержания. Так, например, составное слово с англицизмом «Management» - «Krisenmanagement» (антикризисное управление). В таблице 1 приведены примеры данных категорий англицизмов.

Интеграция и принятие англицизмов определяют степень их распространения и использования. Язык процветает под влиянием сообщества говорящих и развивается под их влиянием. Англицизмы и их интеграцию можно распределять по категориям. Под интеграцией мы понимаем приобщение к немецкому языку, а также степень интеграции измеряется тем, используют ли эти понятия люди, не владеющие английским языком.

Таблица 1

Категории англицизмов

Англицизмы от английского	Англицизмы после английского	Англицизмы, относящиеся к английскому	Смешанные композиции из английских и немецких компонентов
Hobby Email Fastfood Dresscode Jogging Account Meeting Computer cool clever happy login scan ...	der Flaschenhals (bottleneck) die Luftbrücke (airlift) die Sonnenbrille (sunglasses) der Rollstuhl (wheelchair) der Geschirrspüler (dishwasher) der Käsekuchen (cheesecake) der Spielplatz (playground)	Mist Bock Spaghetti-Eis Wlan Shitstorm Handycam	Cloud-Lösung Voice-Assistent Data-Analyse Powernap Fan-Artikel Gold-Standard Market Research Startup-Kapital

В процессе тщательного изучения теоретического и практического материала для данной статьи нами была установлена еще одна категоризация англицизмов: условные англицизмы, англицизмы в процессе конвенционализации и имена собственные, заимствованные из английского языка.

Условные англицизмы интегрированы в преимущественном значении и больше не воспринимаются немецкоговорящими людьми как иностранные слова при их использовании. Примерами условных англицизмов являются такие слова как: Hobby, Bar, Jeans.

Англицизмы в процессе конвенционализации, напротив, по-прежнему считаются чуждыми значительной части людей. Либо они со временем становятся общепотребительными, либо о них забывают. Особенно это заметно в средствах массовой информации и в прессе. Для данной классификации можно привести следующие примеры: Contant, Factory, Gender-Pay-Gap.

Имена собственные являются англицизмами, которые обычно используются только в контексте, относящемся к англоязычным странам. Хотя эти термины хорошо известны в немецком языке, они, тем не менее, не используются вне этого контекста. Они используются для описания различных социальных или культурных положений вещей, которые нельзя сравнивать с немецкими. Примерами могут служить следующие слова: High-School, Highway, US army.

В данной статье мы провели анализ употребления англицизмов среди немецкоязычной аудитории в различных сферах человеческой деятельности и пришли к выводу, что заимствованные из английского языка слова чаще всего встречаются:

1. В разговорном языке, т. е. в повседневной жизни и особенно среди

молодежи.

Примеры:

Coffee to go – bedeutet Kaffee zum Mitnehmen

Cool – bedeutet toll oder super

E-Mail – bedeutet elektronische Post

Fitness – bedeutet körperliche Fitness

Gym – bedeutet Fitnessstudio

Handy – bedeutet Mobiltelefon

Job – bedeutet Arbeit oder Beruf

Lifestyle – bedeutet Lebensstil

Meeting – bedeutet Besprechung oder Sitzung

Okay – bedeutet in Ordnung oder gut

Shopping – bedeutet Einkaufen

Style – bedeutet Stil oder Mode

Weekend – bedeutet Wochenende

Приведем еще некоторые примеры этой группы: Actionfilm, Clown, Cockpit, Countdown, Festival, Gangster, Interview, Jetlag, Ketchup, Puzzle, Sandwich, Toastbrot, T-Shirt, Dollar, Team, Londoner, Partner, Trainer, Internet, Konzern, Manager, Job, Computer, Slogan, Interview, Fan, Club, Start, Park, Star, Trend, Party, Bar, starten, stoppen, testen, trainieren, parken,

shockieren, surfen, flirten, interviewen, klicken, boomen, kicken, ordern, managen, boykottieren, schocken, checken, pokern, driften, outen, fair, live, fit, cool, touristisch, clever, sexy, crazy, happy, geklont, trainiert, gestartet, smart, gestresst, partnerschaftlich, hip, startend, geparkt, happy, parkend.

2. В профессиональной, деловой сфере.

Примеры:

After-Work-Party: die Feier nach der Arbeit – «Lass uns zur After-Work-Party gehen».

Brainstorming: die Ideensammlung – «Lass uns ein Brainstorming machen, um kreative Ideen zu sammeln».

Briefing: die Einweisung – «Wir brauchen ein schnelles Briefing, um alle auf den neuesten Stand zu bringen».

Business Skills: die Geschäftsfähigkeiten – «Deine Business Skills sind beeindruckend».

Call: der Anruf – «Bin gerade noch in einem Call».

CEO (Chief Operating Officer): der Geschäftsführer (Chief Operating Officer) – «Der CEO leitet das Unternehmen».

Challenge: die Herausforderung – «Diese Aufgabe wird uns vor eine große Challenge stellen».

Coaching: die Unterstützung, die Beratung – «Ein gutes Coaching hilft bei der beruflichen Entwicklung».

Company: das Unternehmen – «Unsere Company expandiert und sucht nach neuen Mitarbeitern».

Consultant: der Berater – «Unser Consultant bietet wertvolle Ratschläge».

Deadline: die Frist – «Die Deadline für das Projekt rückt näher».

E-Mail: die elektronische Post – «Hast du meine E-Mail erhalten?»

Facility Manager: der Hausmeister – «Der Facility Manager kümmert sich um die Gebäude».

Feedback: die Rückmeldung – «Ich schätze dein ehrliches Feedback».

Gamechanger: der Gamechanger – «Das ist ein totaler Gamechanger».

Handout: das Informationsblatt – «Die Handouts für das Meeting sind bereit».

Headhunter: der Personalberater – «Wir haben einen Headhunter beauftragt, um nach neuen Talenten zu suchen».

Homeoffice: das Arbeiten von zu Hause – «Im Homeoffice zu arbeiten, bietet Flexibilität».

Human Resources: die Personalabteilung – «Die Human Resources Abteilung unterstützt bei Personalthemen».

Kick-off-Meeting: «Das Kick-off-Meeting für das neue Projekt findet morgen statt».

Laptop: «Ich nehme meinen Laptop überallhin mit».

Learning: das Gelernte – «Lass uns mal schauen, welche Learnings sich ergeben».

Limit: die Grenze – «Wir müssen unser Budget-Limit einhalten».

Loop: auf dem Laufenden – «Halten Sie mich da im Loop».

Lunch: das Mittagessen – «Gebt mir bitte Bescheid, wenn ihr zum Lunch geht».

Manager: der Manager, Leiter – «Unser Manager leitet das Projekt».

Meeting: die Besprechung – «Das Meeting fängt gleich an».

Mindset: die Denkweise – «Ein positives Mindset ist der Schlüssel zum Erfolg»

Multitasking: Mehrere Aufgaben gleichzeitig erledigen – «Multitasking kann produktiv sein».

Networking: das Netzwerken – «Networking ist wichtig, um Kontakte zu knüpfen».

Nobrainier: Selbstverständlich – «Die Entscheidung war ein echter Nobrainier».

Onboarding: die Einarbeitung – «Das Onboarding neuer Mitarbeiter ist ein wichtiger Prozess».

On point: genau richtig sein – «Wir delivern immer on point».

Peak: der Höhepunkt – «Unsere Leistung erreichte einen Peak»

Performance: die Leistung – «Die Performance des Teams war beeindruckend».

Soft Skills: die sozialen Kompetenzen – «Soft Skills sind genauso wichtig wie technische Fähigkeiten».

Struggle: der Kampf – «Das Projekt war ein echter Struggle».

Team: die Gruppe – «Das Team arbeitet gut zusammen».

Teambuilding: das Teambuilding – «Teambuilding-Aktivitäten fördern den Zusammenhalt».

Timing: Zeitpunkt – «Das Timing für diese Entscheidung ist entscheidend».

Training On The Job: das praktische Training – «Das Training On The Job ist eine effektive Lernmethode».

Workload: die Arbeitsbelastung – «Unser Workload hat in letzter Zeit zugenommen».

Workshop: das Seminar – «Der Workshop war informativ und interaktiv».

3. В рекламе и маркетинге.

Примеры:

Brand – bedeutet die Marke

Branding – bedeutet die Markenbildung

B2B (Business-to-Business) – bedeutet Geschäft zu Geschäft

B2C (Business-to-Consumer) – bedeutet Geschäft zu Verbraucher

cheezy – bedeutet kitschig, unauthentisch, geschmacklos

Hashtag – bedeutet das Schlagwort

Influencer – bedeutet der Beeinflusser

Landing Page – bedeutet die Zielseite

Marketing – bedeutet die Vermarktung

Sale – bedeutet der Ausverkauf

Social Media – bedeutet die sozialen Medien

Target audience – bedeutet Zielgruppe

trendy – bedeutet trendig

USP – bedeutet das Alleinstellungsmerkmal

4. В технологиях и интернете.

Примеры:

Admin – bedeutet der Administrator

Access – bedeutet der Zugriff, der Zugang

Account – bedeutet das Konto

Blog – ist eine Webseite, auf der regelmäßig Beiträge zu verschiedenen Themen veröffentlicht werden

Chat – bedeutet die Unterhaltung und ist eine textbasierte Kommunikation in Echtzeit

Digital Natives – sind Menschen, die mit digitalen Technologien aufgewachsen sind und mit deren Nutzung vertraut sind.

Download – bedeutet das Herunterladen von Dateien aus dem Internet

Interface – bedeutet die Oberfläche

IT – bedeutet Informationstechnologie

Smartphone – ist ein Mobiltelefon mit erweiterten Funktionen wie Internetzugang und Multimedia-Anwendungen.

Selfie – ist ein selbstgemachtes Foto, meist mit einem Smartphone.

Streaming – ist das Abspielen von Audio- oder Videoinhalten in Echtzeit über das Internet.

Software – bedeutet das Programm

Support – bedeutet die Unterstützung

User – bedeutet der Benutzer

Wallpaper – bedeutet der Bildschirmhintergrund

Website – bedeutet die Internetseite

Исходя из нашей выборки примеров можно сделать вывод, что наиболее употребительны англицизмы в разговорном немецком языке (около 40%), второе место занимает профессиональная, деловая сфера (около 30%), на третьем месте (около 20%) технологии и интернет, четвертое место занимают реклама и маркетинг (около 10%).

В приведенной ниже диаграмме мы визуализировали данные проведенного исследования с целью демонстрации процентного распределения активного использования англицизмов в разных сферах.

Использование англицизмов в разных сферах

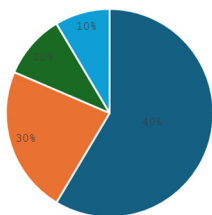


Диаграмма 1 – Использование англицизмов в разных сферах
40% - разговорный язык
30% - профессиональная, деловая сфера
20% - технологии и интернет
10% - реклама и маркетинг

В последние годы доля англицизмов значительно возросла, существуют устойчивые закономерности заимствования и широкий спектр категоризации иностранных слов. Такая разнообразная категоризация способствует гибкости немецкого языка в условиях глобализации и технического прогресса.

В связи с растущими сетевыми связями и международным обменом английские термины часто воспринимаются как современные и модные. Кроме того, английские слова часто короче и лаконичнее, что делает их привлекательными для многих людей.

Английские технические термины также часто используются в технической сфере и бизнесе. В конце концов, нельзя недооценивать влияние англоязычной музыки, кино и интернет-культуры.

Все эти факторы привели к тому, что англицизмы стали широко использоваться в немецком языке. Кроме того, следует отметить, что использование англицизмов широко распространено в стартапах и других современных корпоративных средах, где инновации и интернациональность играют важную роль. Это подчеркивает актуальность темы и показывает, насколько английский язык интегрирован в профессиональный контекст.

Сегодня большинство немцев прекрасно владеют английским языком, что и становится основной причиной более частого использования англицизмов. Это делается практически без каких-либо усилий и в основном автоматически.

Существенное увеличение количества иностранных английских слов в немецком языке в последние десятилетия можно объяснить прогрессирующей глобализацией многих сфер жизни и появлением интернета. Хотя англицизмы уже прочно вошли в немецкий словарный запас, новые англицизмы подвергаются критике, поскольку не вносят вклад в развитие немецкого языка. Но поскольку язык живой и его носители постоянно адаптируются к своим текущим потребностям, англицизмы с существующими аналогами в немецком языке также имеют право на существование.

Литература

1. Булаева С.В. Англицизмы как неотъемлемая часть современного дискурса СМИ Германии // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. Т. 10 №2. С. 77–80.
2. Зинчук Е. А. Английские заимствования в немецком языке как отражение процессов в современном обществе // Филология: научные исследования. – 2015. – № 2. – С. 129–137.
3. Константинова Н. Л. Процессы системной адаптации англоязычных терминов финансово-экономической терминологии немецкого языка (к проблемам национального и интернационального в современной терминологии): автореф. дисс. ... к. филол. н. М., 2003. 24 с.

4. Мангушев С.В. Закономерности ассимиляции англо-американизмов в немецком языке (на материале прессы и толковых словарей): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Самара: Сам ГПУ, 2002. 15 с.

5. Матасова О. В. Шаповалова О. Н. Уфимцева О. А. Англо-американизмы в немецком языке как проявление фактора глобализации на лексическом уровне // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота, 2018. С.337-340.

6. Пискарева А. А. Фиксация англоязычных заимствований в немецкой справочной литературе на примере справочника «Der Anglizismen-Index» // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2014. №1. С. 178–188.

7. Радченко М. Л. Чернова Е. М. Влияние английского языка на немецкий на примере англо-американских заимствований в немецком сленге и СМИ // Молодой ученый: электронный научный журнал. 2019. №8. С. 205–207.

8. Серегина М. А., Чахоян И.С. Denglish: английские заимствования в немецком языке // Международный научно-исследовательский журнал, № 4–2 (35), 2015, С. 98–99.

9. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283-287.

10. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242-245.

11. Broder Carstensen, Ulrich Busse. Anglizismen-Wörterbuch: der Einfluss des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945. 2001. Vol. 1. 1794 s.

12. Der Anglizismen-Index. Anglizismen: Gewinn oder Zumutung? // Hrsg. Gerhard H. Junker in Verbindung mit dem INDEX-Arbeitskreis des Vereins Deutsche Sprache und dem Sprachkreis Deutsch, Bern. IFB Verlag Deutsche Sprache. 2011. 304 s.

13. Der Anglizismen-Index 2023. Deutsch statt Denglish // Hrsg. vom Verein Deutsche Sprache, Kamen, dem Sprachkreis Deutsch, Bern, und dem Verein Muttersprache, Wien. IFB Verlag Deutsche Sprache. 2023. 356 s.

14. Eisenberg, P. Das Fremdwort im Deutschen. Walter de Gruyter, 2012. – 440 s.

Anglicisms in the german-speaking environment: integration and categorization
Kovalchuk N.V., Shcherbakova I.V.
Don State Technical University

Globalization and the widespread use of the internet have made it possible for people to receive and share information easily and quickly. However, this has also made it difficult to preserve the world's linguistic diversity. To ensure that this global communication can be carried out smoothly and without misunderstandings, it has become necessary to standardize the language. Due to the widespread use and relatively simple grammar of English, it has played a particularly important role in international relations. Additionally, English has gained significant linguistic and cultural significance worldwide. Anglicisms and the so-called "Denglish" are products of these linguistic and social changes, and, along with international communication, they are increasingly common in everyday language.

The main goal of this article is to analyze the integration of English words and determine their categorization, as well as to assess the impact of globalization on the German language and identify the processes of incorporating Anglicisms into the German language.

Keywords: anglicism, influence, globalization, integration, category, spread, linguistic diversity.

References

1. Bulaeva S.V. Anglicisms as an integral part of the modern German media discourse // Scientific Research and Development. Modern Communicology. 2021. Vol. 10 No. 2. pp. 77–80.
2. Zinchuk E.A. English borrowings in the German language as a reflection of the processes in modern society // Philology: scientific research. – 2015. – No. 2. – pp. 129–137.
3. Konstantinova N. L. Processes of systemic adaptation of English-language terms of financial and economic terminology of the German language (to the problems of national and international in modern terminology): Abstract of diss. ... cand. philol. science. M., 2003. 24 p.
4. Mangushev S.V. Patterns of assimilation of Anglo-Americanisms in German (based on the press and explanatory dictionaries): Abstract of diss. ... cand. philol. sciences: 10.02.04 / Samara: SamGPU, 2002. 15 p.
5. Matasova O.V. Shapovalova O.N. Ufimtseva O.A. Anglo- Americanisms in the German Language as a Manifestation of the Globalization Factor at the Lexical

- Level // Philological Sciences. Questions of Theory and Practice, Tambov: Gramota, 2018. pp. 337-340.
6. Piskareva A.A. Fixation of English-language borrowings in German reference literature on the example of the reference book "Der Anglizismen-Index" // Bulletin of Moscow University. Ser. 22. Theory of translation. 2014. No. 1. pp. 178-188.
 7. Radchenko M.L. Chernova E.M. The Influence of English on German on the example of Anglo-American borrowings in German slang and the media // Young Scientist: electronic scientific journal. 2019. No. 8. pp. 205-207.
 8. Seregina M.A., Chakhoyan I.S. Denglish: English borrowings in German// International Research Journal, no. 4-2 (35), 2015, pp. 98-99.
 9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language // Education. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. pp. 283-287.
 10. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. pp. 242-245.
 11. Broder Carstensen, Ulrich Busse. Anglizismen-Wörterbuch: der Einfluss des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945. 2001. Vol. 1. 1794 s.
 12. Der Anglizismen-Index. Anglizismen: Gewinn oder Zumutung? // Hrsg. Gerhard H. Junker in Verbindung mit dem INDEX-Arbeitskreis des Vereins Deutsche Sprache und dem Sprachkreis Deutsch, Bern. IFB Verlag Deutsche Sprache. 2011. 304 s.
 13. Der Anglizismen-Index 2023. Deutsch statt Denglish // Hrsg. vom Verein Deutsche Sprache, Kamen, dem Sprachkreis Deutsch, Bern, und dem Verein Muttersprache, Wien. IFB Verlag Deutsche Sprache. 2023. 356 s.
 14. Eisenberg, P. Das Fremdwort im Deutschen. Walter de Gruyter, 2012. – 440 s.

Гендерная специфика репрезентации отрицательных эмоций на материале художественного текста

Щербакова Ирина Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Репрезентацию эмоций и эмоциональных состояний изучают такие разделы науки как эмотиология, гендерная эмотиология, гендерная лингвистика. В научной работе нами исследованы отрицательные эмоции «гнев», «ярость», «печаль». Актуальность данного исследования обозначена выявлением и описанием способов различия выражения отрицательных эмоций гнева, ярости, печали между мужчинами и женщинами. В представленном исследовании нами были использованы следующие методы: метод языковых средств, анализ характера репрезентации отрицательных эмоций гнева, ярости, печали. Исследование опирается на научные труды представленных выше автором. Материалом для нашего исследования послужил текст на немецком языке Керстин Гир «Зильбер. Первый дневник сновидений». В научной работе описана гендерная специфика репрезентации отрицательных эмоций гнева, ярости, печали.

Ключевые слова: восприятие, выражение, гендер, гнев, лексика, отрицательная эмоция, печаль, репрезентация, специфика репрезентации, художественный текст, эмоциональное состояние, эмоция, ярость.

В настоящее время уделяют внимание гендерной специфике репрезентации эмоций и эмоциональных состояний. Под гендерной спецификой репрезентации эмоций мы понимаем различия в способах выражения или проявления эмоций и эмоциональных состояний, а также их восприятия как у мужчин, так и у женщин [9, с. 76]. Отметим, что, рассматривая репрезентацию эмоций на лексическом уровне, женщины подвержены более к вербальной коммуникации и выражению эмоций и эмоциональных состояний с помощью вербальных средств. У женщин более богат словарный запас, в связи с этим следует, женщины чаще именуют переживаемую эмоцию. Также обозначим, что женщины используют в речи междометия, передающие эмоцию в чистом виде. Мужчины же реже именуют испытываемую эмоцию, они выражают эмоции и эмоциональные состояния через метафорические выражения, сопровождающиеся грубой, жаргонной лексикой. Таким образом, мужчины избегают прямого выражения эмоции.

В репрезентации эмоций и эмоциональных состояний между мужчинами и женщинами существуют различия. Актуальность данного исследования обозначена выявлением и описанием способов различия выражения отрицательных эмоций гнева, ярости, печали между мужчинами и женщинами. В представленном исследовании нами были использованы следующие методы: метод языковых средств, анализ характера репрезентации отрицательных эмоций гнева, ярости, печали.

Данная работа основана на исследованиях, лежащих в основе таких научных отраслей как гендерная лингвистика и гендерная эмотиология. Полученные практические знания могут быть применены для разработки практических учебных пособий по представленным отраслям. Отметим, что стереотипным является наблюдение о том, что женщины более эмоциональные и чувствительные. Несправедливо также считать, что мужчины более логичны и рациональнее.

В научной работе А.Р. Антюфеевой о специфике языковой репрезентации отрицательных эмоций рассмотрено их выражение с помощью невербальных средств коммуникации. Автором был использован материал речей высших социальных слоев. В научной работе рассмотрены прилагательные, репрезентирующие отрицательные эмоции. В научной работе представлен вывод о том, что высшие слои общества выражают отрицательные эмоции и эмоциональные состояния с помощью нейтральной лексики, при этом не происходит доминирование эмоционального компонента, а также нет проявления ярких отрицательных эмоций [1, с. 73].

Научная работа Поповой М.С. описывает репрезентацию отрицательной эмоции страха на материале немецкого кинодискурса. Целью научного исследования стало рассмотрение концепта «страх» / «Angst». Немецкая лингвокультура наполнена примерами, представленными в текстах. Автором были проанализированы частота использования визуальных, вербальных и звуковых элементов репрезентации отрицательной эмоции страха. Автором научной работы сделан вывод о том, что эмоция страха репрезентируется с помощью прямой и косвенной репрезентации. Прямая репрезентация опирается на сочетание вербальных и визуальных элементов. В свою очередь. Косвенная репрезентация достигается взаимодействием невербальных и аудиальных элементов [4, с. 97].

Автором Евсеевой Е.Ю. в научной работе был описан глагол «seem», а также репрезентация эмоции страха. Материалом для научного исследования послужил роман на английском языке Г. Уэллса «Машина времени». Целью настоящего исследования являлось выявление и описание особенностей функ-

ционирования данного глагола в контекстах речи репрезентирующих эмоцию страха на материале научно-фантастического романа. Автором Евсеевой Е.Ю. было установлено, что контексты речи, репрезентирующие эмоцию «страх», связаны с ситуациями опасности, воплощающие образы монстров (морлоков), а также связанные с ними ассоциации, например: ночь, темнота, подземелье, шахта. Также сделан вывод о том, что эмоция «страх» является комплексной эмоцией и выступает совместно с огорчением, надеждой, облегчением, а также радостью или смятением. Глагол «seem», встречающийся в речи, усиливает эффект страха, испытываемого личностью, это объясняется неопределенностью и смутностью ситуации. Новизна проведенного исследования заключалась в переосмыслении связей между категориями кажимости и эмотивности, основанных на проведении исследования на материале романа на английском языке [2, с. 3419].

Исследование Ершовой Е.В. о репрезентации эмоций на материале политического дискурса рассмотрены речи Эмманюэля Макрона. В научной работе обозначена проблема репрезентации эмоций. Целью работы автором было обозначено выявление дискурсивных особенностей языковой личности, за образ взят французский политик Эмманюэль Макрон. Были рассмотрены выражения его эмоциональных состояний и эмоций, а также их воздействие на адресатов. Автором взят материал для научной работы – это тексты выступлений французского президента Эмманюэля Макрона. Автором Ершовой Е.В. были применены следующие методы исследований: метод интерпретации текста и его классификации, а также описательных методов. В результате проведенного исследования автор пришел к выводу, что целью выступлений французского президента Эмманюэля Макрона является формирование у адресатов позитивного восприятия и проецирование положительных эмоций. Данное явление реализуется благодаря разнообразию языковых средств [3, с. 30].

Авторами научной работы Щербаковой И.В. и Ковальчук Н.В. обозначены языковые средства, с помощью которых репрезентируются концепты «успех», «удача». Данная научная работа проведена на материале произведения на немецком языке автора Шарлоты Хаберзак «Jungs sind keine Regenschirme». Целью данного исследования является описание основных средств реализации концептов «успех», «удача». Авторами данного научного исследования рассмотрен концепт «успех», а также представлен обзор научной литературы по направлению данного исследования зарубежных и отечественных ученых. Авторами описаны и рассмотрены языковые средства реализации успеха и удачи, а также выявлены лингвистические средства, реализующие представленные концепты на материале немецкой лингвокультуры. Авторами научной работы были использованы следующие методы исследований: метод фреймово-слотового анализа, а также метод сплошной выборки, описания и сравнения. В результате проведенного исследования было заключено о средствах реализации представленных концептов [6, с. 252].

Языковые средства репрезентации нейтральной эмоции «удивление» подробным образом описаны в научной работе авторов Щербаковой И.В., Ковальчук Н.В., Тимашовой М.В. Материалом исследования послужил текст на немецком языке. Авторами были описаны вербальные и невербальные средства репрезентаций нейтральной эмоции. В научной работе представлены основные языковые средства, репрезентирующие эмоцию удивления. Сделан вывод, что языковые средства делают речь более выразительной, в связи с этим репрезентирующая эмоция представляется ярче. В научном исследовании описано, что нейтральная эмоция «удивление» представлена в художественном тексте лексическими, фонетическими и синтаксическими средствами. Авторами сделан вывод, что к фонетическим средствам относятся междометия, репрезентирующие эмоцию [5, с. 160].

Научная работа Щербаковой И.В. и Ковальчук Н.В. посвящена языковым средствам, репрезентирующим эмоцию «пе-

чаль». В статье выделены и описаны вербальные средства репрезентации эмоции [7, с. 255]. Выделены основные наиболее часто употребляемые вербальные средства на материале немецкого дискурса [8, с. 333].

Наше исследование опирается на научные труды представленных выше автором. Материалом для нашего исследования послужил текст на немецком языке Керстин Гир «Зильбер. Первый дневник сновидений». В научной работе описана гендерная специфика репрезентации отрицательных эмоций гнева, ярости, печали.

Эмоция гнева, проявляемая женщиной, репрезентируется в пассивно-агрессивной форме. Также «гнев» способен маскироваться под обиду. Эмоция гнева обозначается в немецком языке с помощью лексемы Zorn, а также имеет следующие синонимы: Wut, Ärger, Grimm, Groll, Gift, Ingrimm, Furor. Под Zorn мы понимаем сильное и жестокое чувство, направленное негативно в отношении чего-либо или кого-либо. Данное явление происходит из-за неправильного или несоответствующего восприятия собственных желаний. Рассмотрим несколько примеров репрезентации отрицательной эмоции «гнев», выраженной в немецком языке лексемой «Zorn»:

Die anderen stellten sich um das Feuer herum auf. Dazu intonierte Arthur mit salbungsvoller Stimme eine Art Singsang, den ich leider hinter meinem Grabstein nur bruchstückhaft verstehen konnte, weil die Flammen so laut knisterten. »... custos opacum ... wissen, dass wir deinen Zorn [10, с. 43].

Из приведенного примера мы видим, как репрезентируется эмоция гнева с помощью языковых средств, выраженных с помощью лексемы Zorn, являющейся существительным, называющим саму эмоцию. В данном примере описана репрезентация эмоции гнева, переживаемого персонажем-мужчиной. Автор в своей речи указывает на сдержанность эмоции. Рассмотрим следующий пример, где репрезентация эмоции гнева обозначена прилагательным «zornig»:

»Hi, Grayson?«, wiederholte Grayson zornig. »Habt ihr sie noch alle? Einfach mit Liv zu verschwinden, wenn ich mal eine Minute nicht aufpasse [10, с. 106]...«

В данном случае эмоция гнева проявляется мужским персонажем. В авторской речи указано, что персонаж был сердит, данная эмоция репрезентируется вербальными фонетическими средствами. Рассмотрим следующий пример репрезентации эмоции гнева, переживаемого персонажем-женщиной. В данном примере мы наблюдаем, что персонаж-женщина, переживаемая гнев, более словесно активна, нежели персонаж-мужчина. Авторская речь подчеркивает, что персонаж-женщина сердита, гневна. Речь персонажа выдает цензурную брань с восклицаниями.

Plötzlich verstummte Lindsays Lachen, stattdessen hörte ich sie erschrocken nach Luft schnappen. Jemand sagte mit zorniger, kalter Stimme: »Lass sie sofort los, du fette Schlampe!«, und seltsamerweise ließ Samantha mich tatsächlich los und stolperte zurück. Das Blut schoss schmerzhaft zurück in meinen Arm, als ich versuchte mich aufzurappeln [10, с. 123].

Следующий пример дает свидетельство переживания эмоции гнева персонажем-мужчиной. Из авторской речи мы понимаем, что мужской персонаж испытывает гнев, при этом он молчит и производит действия – выгоняет за дверь девушку. Рассмотрим пример:

Aber Anabel überraschte mich. »Ich hatte Sex«, sagte sie und sah mir dabei direkt in die Augen. »Ich hatte geschworen, meine Jungfräulichkeit bis zum Ende des Spiels zu bewahren, aber ... ich habe nicht gedacht, dass das so wichtig wäre. Und ich war auch überzeugt davon, niemand würde es je erfahren. Aber vor ihm kann man keine Geheimnisse haben. Er war so zornig, er hat mich ausgestoßen [10, с. 154]...«

В приведенном ниже примере мы наблюдаем репрезентацию эмоции гнева, выраженную лексемой zornig; с помощью прилагательных в чужой речи описан персонаж-мужчина. В данном случае мужской персонаж немногословен, и взгляд выдает переживаемую им эмоцию. Пример:

»Das wollte ich?« Ich funkelte ihn zornig an. »Hast du sie noch alle? Wobei hast du mir im Traum zugesehen? Was hast du mit mir gemacht [10, с. 178]?«

Описывая следующий пример. Мы приходим к выводу, что мужские персонажи, испытывая гнев, молчаливы, и только благодаря авторской речи, мы понимаем, что они переживают отрицательную эмоцию гнева. Рассмотрим пример:

»Du verstehst es immer noch nicht, Henry. Wir haben keine Wahl!« Arthur sah zornig und verzweifelt zugleich aus. »Er lässt uns keine andere Möglichkeit, und wir haben einen Eid geleistet.« »Man hat immer eine Wahl«, sagte Henry eindringlich. Er legte eine Hand auf Arthurs Schulter. »Wir müssen das nicht tun. Du musst das nicht tun [10, с. 186].«

Под Wut обозначают сильное возбуждение, переживание сильного чувства гнева. Представленная эмоция часто связана с агрессивным поведением. Рассмотрим пример, в котором эмоцию гнева испытывают женские персонажи. В данном примере в авторской речи репрезентируется эмоция гнева с помощью назывательной лексики Wut, выраженной существительным. Рассматривая приведенный пример, мы наблюдаем, что персонажи-женщины, переживая сильный гнев, совмещают его с другой эмоцией – разочарованием, что все вместе сопровождается невербальной коммуникацией – сдерживанием слез и молчанием. Наблюдаем пример:

In Wirklichkeit hieß Mr Planänderung übrigens Ernest Spencer, und er hatte uns gestern Abend mit seinem Wagen hierher kutschiert und die ganze Fahrt über so ungezwungen Konversation betrieben, als würde er gar nicht merken, dass Mia und ich vor Enttäuschung und Wut mit den Tränen kämpften und kein Wort sagten. (Es war eine recht lange Fahrt vom Flughafen in die Stadt.) Erst als Ernest das Gepäck aus dem Kofferraum holte, zuletzt die Plastiktüte mit dem Käse, fand Mia ihre Stimme wieder [10, с. 7].

Следующий пример наполнен невербальной коммуникацией, сопровождающей эмоцию гнева. У персонажа-женщины щеки становятся неестественно красными, персонаж может дышать (ранее сообщалось, что персонаж-женщина был в оцепенении) и закатывать глаза. Приводим пример:

Persephone schien immerhin so weit aus ihrer Erstarrung erwacht, dass sie wieder atmen und ihre Augen rollen konnte. Ihre Wangen waren unnatürlich rot, aber ich konnte nicht erkennen, ob vor Wut oder Sauerstoffmangel. Die Jungs, die Pampelmusen-Ball gespielt hatten, waren wohlweislich verschwunden [10, с. 15].

В приведенном ниже примере мы наблюдаем репрезентацию отрицательной эмоции гнева, обозначенной в авторской речи лексемой Wut, испытываемой персонажем-женщиной. Только с помощью невербальной коммуникации из авторской речи мы понимаем, что персонажа-женщину переполняет гнев. Автором отмечается голос персонажа, а также глаза – полные гнева, голос женского персонажа становится истеричным. Рассмотрим пример:

»Aber was?«, fauchte Florence. Bei aller Aufregung konnte ich nicht umhin, ihr dankbar zu sein, dass sie aufgehört hatte, sich erwachsen und höflich zu benehmen. Mit dieser hysterischen Stimme und den vor Wut sprühenden Augen war sie mir gleich viel sympathischer. Mia und ich schauten zwischen ihr und Ernest hin und her wie bei einem Tennismatch, Mum fixierte mit ihren Blicken wieder krampfhaft das Blumenbouquet, und Grayson starrte wie gebannt auf sein iPhone. Vielleicht googelte er ja gerade »Patchworkfamilie« und »Erste Hilfe [10, с. 29].«

В следующем примере мы наблюдаем переживание отрицательной эмоции персонажем-мужчиной. Он испытывает сильную эмоцию гнева, в связи с этим в чужой речи использована лексема Wut. Из данного примера становится ясным, что при переживании эмоции гнева персонаж-мужчина молчалив, но его взгляд, мимика на лице дают понятие об переживаемой эмоции:

»Ach ja? Ich hoffe, ihr habt nichts vergessen – die Sache mit Anabels Hund zum Beispiel und die Albträume und das, was mit ... ach, verdammt!« Grayson sah aus, als würde er jeden Moment

vor Wut platzen. »Komm, Liv, wir gehen«, presste er zwischen den Zähnen hervor [10, с. 106].

Рассматривая следующий пример, приходим к выводу, что персонаж-мужчина при испытывании отрицательной эмоции «гнев» выбрасывает в речи нецензурную лексику. Обозначим данную фразу: eure hässlichen Köpfe in die Kloschüssel. Персонаж-мужчина пытается скрыть переживаемые эмоции под сквернословием:

»Ihr seid wirklich das Letzte!« Henrys graue Augen funkelten vor Wut. »Vier gegen eine. Und sie ist viel kleiner als ihr. Verschwindet jetzt, bevor ich eure hässlichen Köpfe in die Kloschüssel tunke [10, с. 123].«

Следующий пример демонстрирует репрезентацию эмоции гнева мужским персонажем. Эмоция гнева настолько сильна, что в авторской речи описано, как персонаж-мужчина убегает из школы, и пытается невербально выразить свои отрицательные чувства, задушив другого персонажа. Рассмотрим пример:

Freitagnachmittag stürmte ich wutentbrannt von der Schule nach Hause, um sie eigenhändig zu erwürgen. Florence saß gerade mit Mum, Mia und Lottie in der Küche und brachte ihnen Bridge bei. Dieser idyllische Anblick gab mir den Rest. Ich wischte die Karten beiseite und stützte mich mit beiden Händen vor ihr auf [10, с. 171].

В приведенном ниже примере наблюдаем репрезентацию гнева женским персонажем. Переживание гнева сменяется у персонажей-женщин другими эмоциями. В данном примере мы видим, как приходит успокоение:

»Wir meinen es doch nur gut«, sagte Mum. Sie spürte, dass meine Wut im Schwinden begriffen war, und legte ihre Hand auf meine. »Und jetzt verrät mir doch bitte mal, worüber du dich so aufregst. Das wird ein herrlicher Tag, und den hast du dir auch verdient [10, с. 172].«

Отрицательная эмоция гнева является быстротечной эмоцией, сменяющейся так же быстро другими эмоциями: разочарованием, успокоением. В примере мы видим, что гнев появился быстро и также быстро угас:

»Du bist also nicht heimlich in meinen Träumen gewesen?« Meine Wut verrauchte so plötzlich, wie sie gekommen war [10, с. 178].

Ärger отождествляется со спонтанной, внутренней, эмоциональной реакцией на сильную неудовлетворенность ситуацией, личностью, воспоминанием, которое заставило расстроиться.

Эмоция ярости – это более сильная эмоция, чем гнев. В немецкой мнвукультуре используют следующие слова для обозначения ярости: Wut, Furie, Raserei. При переживании эмоции ярости персонаж-мужчина проявляет в большей степени физическую активность, что мы и наблюдали в приведенных примерах, мужской персонаж метался, бегал, пытался душить, а также стоит отметить, что персонаж-мужчина произносит нецензурную лексику. Персонаж-женщина чаще проявляют ярость молниеносной сменой на обиду, отчаяние. Персонажам-женщинам вспышки ярости присущи из-за подавления отрицательных эмоций.

Существуют гендерные различия между персонажем-женщиной и персонажем-мужчиной при переживании отрицательной эмоции печали. Мужской персонаж склонен к скрытию данной эмоции, что заставляет его демонстрировать улыбку, быть активным. Женский персонаж полная его противоположность, они не улыбаются и ведут себя отстраненными. В немецкой лингвокультуре для передачи эмоции печали используют следующие слова: Traurigkeit, Schwermut, Trauer, Kummer, Truebsal. Traurigkeit данная лексема вводится в речь, если персонаж испытывает эмоцию, когда ему грустно. Лексеме Schwermut употребляют при подавленном настроении, меланхолии. Kummer говорит нам о подавленности и беспомощности персонажа, соответственно далее наступает страх.

Проведя данное исследование, мы приходим к выводу, что при переживании отрицательных эмоций: гнева, ярости, печали персонаж-мужчина и персонаж-женщина имеют разное

поведение и реакции на ситуации. При переживании гнева мужские персонажи более активны, женские имеют тенденцию сменять гнев на огорчение, разочарование. Ярость – это более сильное переживание гнева, тянущее за собой со стороны мужского персонажа сильную физическую активность, у женских персонажей ярость быстро появляется и также внезапно исчезает. Отрицательная эмоция печали заставляет персонажей-мужчин скрывать свою эмоцию под улыбкой, женские персонажи, наоборот, отстранены.

Литература

15. Антюфеева А.Р. Специфика языковой репрезентации отрицательных эмоций в невербальном поведении представителей высших социальных слоев // Оригинальные исследования. 2025. Т. 15. № 6. С. 69-73.

16. Евсеева Е.Ю. Кажимостный глагол «seem» и репрезентация эмоции страха в англоязычном романе Г. Уэллса «The time machine» («Машина времени») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18. № 8. С. 3407-3419.

17. Ершова Е.В. Репрезентация эмоций в политическом дискурсе эмманюэля Макрона // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2025. № 1. С. 18-30.

18. Попова М.С. Репрезентация эмоции «Angst» / «страх» в немецком кинодискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2025. № 6 (900). С. 90-97.

19. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Тимашова М.В. Языковые средства репрезентации эмоции удивления на материале современного художественного произведения Керстин Гир «Рубиновая книга» // Современное профессиональное образование. 2025. № 9. С. 157-160.

20. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Языковые средства репрезентации концепта «успех, удача» на материале романа Charlotte Habersack «Jungs sind keine Regenschirme» // Современное профессиональное образование. 2025. № 6. С. 247-252.

21. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Языковые средства репрезентации эмоции печали на материале современного художественного произведения Gier Kerstin «Für jede Lösung ein Problem» // Современное профессиональное образование. 2025. № 5. С. 251-255.

22. Щербакова И.В., Резуненко И.В. Вербальные средства репрезентации эмоций «гнев», «ярость» на материале художественного произведения Керстин Гир «Изумрудная книга» на немецком языке // Современное профессиональное образование. 2025. № 10. С. 331-333.

23. Яковлева В.В., Сапожникова О.Е. «Я не одна»: репрезентация эмоций женщины в условиях становления городской нуклеарной семьи на примере повести Н.В. Баранской «Неделя как неделя» // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2025. № 2 (13). С. 67-76.

24. Kerstin Gier «Silber - Das erste Buch der Träume». S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2013. 216 S.

Gender specificity of the representation of negative emotions on the material of a literary text

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V.

Don State Technical University

The representation of emotions and emotional states is studied by such branches of science as emotiology, gender emotiology, and gender linguistics. In our scientific work, we have studied the negative emotions "anger", "rage", "sadness". The relevance of this study is indicated by the identification and description of ways to distinguish the expression of negative emotions of anger, rage, sadness between men and women. In the presented study, we used the following methods: the method of linguistic means, the analysis of the nature of the representation of negative emotions of anger, rage, sadness. The research is based on the scientific works presented above by the author. The material for our research was a text in German by Kerstin Gier "Silber. The first dream diary." The scientific work describes the gender specificity of the representation of negative emotions of anger, rage, and sadness.

Keywords: perception, expression, gender, anger, vocabulary, negative emotion, sadness, representation, specificity of representation, artistic text, emotional state, emotion, rage.

References

15. Antyufeeva A.R. Specificity of linguistic representation of negative emotions in non-verbal behavior of representatives of higher social strata // Original research. 2025. Vol. 15. No. 6. pp. 69-73.

16. Evseeva E.Y. The apparent verb «seem» and the representation of the emotion of fear in G. Wells' English novel «The time machine» // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2025. Vol. 18. No. 8. pp. 3407-3419.

17. Yershova E.V. The representation of emotions in the political discourse of Emmanuel Macron // Social Sciences and Humanities. Russian and foreign literature. Series 6: Linguistics. 2025. No. 1. pp. 18-30.

18. Popova M.S. The representation of the emotion «Angst» / «fear» in German film discourse // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. 2025. No. 6 (900). pp. 90-97.

19. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V. Linguistic means of representing the emotion of surprise based on the material of Kerstin Gier's modern art work «The Ruby Book» // Modern professional education. 2025. No. 9. pp. 157-160.

20. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Linguistic means of representing the concept of «success, luck» based on the novel by Charlotte Habersack «Jungs sind keine Regenschirme» // Modern professional education. 2025. No. 6. pp. 247-252.

21. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Linguistic means of representing the emotion of sadness based on the material of Gier Kerstin's contemporary art work «Für jede Lösung ein Problem» // Modern professional education. 2025. No. 5. pp. 251-255.

22. Shcherbakova I.V., Rezunenkov I.V. Verbal means of representing emotions «anger», «rage» based on the artistic work of Kerstin Gier «The Emerald Book» in German // Modern professional education. 2025. No. 10. pp. 331-333.

23. Yakovleva V.V., Sapozhnikova O.E. «I am not alone»: the representation of a woman's emotions in the context of the formation of an urban nuclear family on the example of N.V. Baranskaya's novella «A Week like a Week» // Social and Humanitarian Sciences: theory and practice. 2025. No. 2 (13). pp. 67-76.

24. Kerstin Gier «Silver - The First Book of Dreams». S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2013. 216 P.

Образ Ильи Муромца в современном культурном пространстве

Ян Сиван

аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, 3286693643@qq.com

Сорокина Мария Олеговна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Алтайский государственный университет, soro.maria2013@yandex.ru

В статье представлено описание образа былинного героя Ильи Муромца в процессе его существования и переосмысления в русской культуре. Материалом исследования послужили данные ассоциативных и толковых словарей русского языка, изображения и тексты открытых Интернет-форумов, русский кинематограф и русская живопись. В XXI века былинный эпос претерпевает сложную и многогранную метаморфозу, активно интегрируясь в современные культурные практики, медийную среду и идеологические дискурсы. Объектом исследования являются современные стереотипные представления о богатыре в сопоставлении с традиционными (классическими) представлениями, отраженными в текстах былин, произведениях живописи и советском кинематографе. В результате анализа делаются выводы о том, как именно «трансформировался» каноничный (классический) образ Ильи Муромца в современной культуре: от идеологического инструмента до коммерческого бренда и героя мемов.

Ключевые слова: русский былинный эпос; богатырь; Илья Муромец; современная культура; цифровая культура; стереотипные представления.

Являясь глубинным пластом русской национальной культурной памяти, былинный эпос отнюдь не завершил свой путь с угасанием живой сказительской традиции. В XXI века он претерпевает сложную и многогранную метаморфозу, активно интегрируясь в современные культурные практики, медийную среду и идеологические дискурсы. В связи с этим вполне возможно рассматривать былинный эпос как динамичную, открытую и полиморфную семиотическую систему.

Русский богатырь, как исконный и основополагающий символ национальной духовности, остается важной частью сегодняшней русской культуры и общественного сознания. Исследование образа богатыря – это не просто изучение культурного наследия, а возможность понять внутреннюю взаимосвязь черт русского национального характера, разобраться в процессе его формирования и преобразования традиционных ценностей в современных условиях.

Цель данной статьи – представить образ русского богатыря в процессе его существования и преобразования в русской культуре; проанализировать его стереотипные черты в представлении носителей русского языка, сформированные под влиянием историко-культурного контекста (былинный эпос, русский кинематограф и живопись); описать основные этапы переосмысления традиционного «богатырского» образа в русской лингвокультуре. Данное исследование позволяет лучше понять, каким образом сохраняются и преобразуются «национальные символы» с течением времени и какую роль они играют в настоящее время в формировании национального самосознания, общественной идеологии и международном представлении о стране.

Как отмечает Б. Н. Путилов, богатыри «являют собой образы синтетической природы: в основе своей это культурные герои, родовые и племенные герои, персонажи, пришедшие из мифологии и архаического мира, но трансформированные классическим эпосом в героев народных, национальных, региональных» [Путилов 1999, с.18-19].

В академической среде сложились два различных подхода к вопросу этимологии термина «богатырь». Превалирующее толкование связывает его корни с тюркскими языковыми группами, рассматривая слово как результат языкового обмена. Известный составитель словарей В. И. Даль даёт следующее определение данному понятию: «Богатырь – м. татарск., человек рослый, дородный, дюжий и видный; необычайный силач; смелый и удачливый, храбрый и счастливый воин, витязь. Сказочные богатыри, великаны, побивающие одним махом десятки врагов и разные чудища» [Даль].

Известный русский историк литературы Михаил Григорьевич Халанский еще в XIX веке выдвинул предположение, что до татарского влияния в русском языке понятия богатыря выражались словами, полными отваги и силы: *кмет, витязь, воин, храбрый*. «В древней Руси мысль о герое имела одну твердо установленную форму» – форму храбор, с которой связывалось такое же представление, что и со словом богатырь» [Захарова 1997, с.13]. Позднее под влиянием исторических событий в русский язык вошло в употребление название «богатырь»: «в русском языке XI–XII вв. известны слова багатур, богатырь. Первая форма, вероятно всего, из древне-тюркского *bagatur, bagatyr* «герой, витязь» [Этимологический словарь современного русского языка 2010, Т.1, с.69]. В настоящее время все исследователи сходятся во мнении, что наименование «богатырь» имеет тюркские корни и было заимствовано из языка тюркской группы.

Трансформация русского былинного эпоса в современном культурном пространстве наиболее наглядно прослеживается

в эволюции его центрального образа – богатыря Ильи Муромца. Его путь от канонического текста до интернет-мема демонстрирует различные модусы существования эпоса и механизм ресемiotизации архетипа.

Материалом исследования послужили данные ассоциативных и толковых словарей русского языка, изображения и тексты открытых Интернет-форумов, русский кинематограф и русская живопись.

Былина, как один из типичных жанров устного народного творчества, представляет собой фольклорную эпическую песню, воспевающую подвиги богатырей и отражающую жизнь Древней Руси. Русские былины имеют длинную историю, они зародились в X веке в эпоху становления и укрепления древнерусского государства. Одним из самых популярных героев русского былинного эпоса был и остается Илья Муромец.

Преподобный Илия Печерский (Муромец) – реальный исторический персонаж, монах и воин, канонизированный русской православной церковью. Считается, что именно святой Илия Печерский, день памяти которого отмечается 1 января, и стал прототипом былинного героя Ильи Муромца.

В классическом своде «Былины» (серия «Литературные памятники») Илья Муромец предстает как нравственный идеал: могучий, смиренный, движимый «правдой-матушкой» [Илья Муромец 1958]. Ключевой историей цикла можно считать былинку «Илья Муромец и Соловей-разбойник»: в ней герой сражается с волшебным получеловеком-получудовищем, который обладает магической способностью – свистом ломать деревья и убивать людей.

В русской культуре образ Ильи Муромца всегда был популярен. Ему посвящены картины, фильмы, музыкальные произведения и театральные постановки. Самыми узнаваемыми живописными портретами героя можно считать картины «Витязь на распутье» (1882), «Богатыри» (1898) В.М. Васнецова и «Илья Муромец и Святогор» (1940) И.Я. Билибина. Именно эти картины закрепили визуальный канон изображения русского богатыря: суровый, бородатый воин в кольчуге, сидящий на коне, часто на фоне бескрайних русских просторов.

Образ русского богатыря Ильи Муромца как защитника земли русской и «заступника» простых людей очень привлекал советскую культуру. Не мог обойти этот яркий и «фактурный» сюжет и классический советский кинематограф: в 1956 году режиссер Александр Птушко создал цветной широкоэкранный фильм-сказку «Илья Муромец». Это была масштабная государственная постановка. Актер Борис Андреев, исполнитель роли Ильи Муромца, предстает к кинокартине как настоящий герой «без изъяна»: он монументален, лишен сомнений и недостатков, грозен и непогрешим. Илья в фильме – не отдельный человек, а символическое воплощение народного духа, народной борьбы против иноземных захватчиков. Фильм был призван воспитывать советский патриотизм через обращение к традиционным фольклорным героям и сюжетам.

В современной России этот идеологический модус отчасти продолжает сохраняться. До сих пор среди коллективных ассоциаций к наименованию «Илья Муромец» отмечаются ответы «удаль», «мощь», «Россия», «воин», «силушка богатырская», «легенда», «дух», «величие» (ответы представлены на сайте Sociation.org – экспериментальный некоммерческий проект, целью которого является создание Словаря ассоциаций русского языка) [Sociation.org. Ассоциации к слову «Илья Муромец»]. Неслучайно именно название «Илья Муромец» носят стратегический бомбардировщик-ракетоносец Ту-160М и дизель-электрический ледокол проекта 21180 – символы технологической и военной мощи Российского государства.

Однако с течением времени постепенно происходит кардинальный перелом в репрезентации образа русского богатыря. Так, в 2007 году был выпущен анимационный фильм студии «Мельница» под названием «Илья Муромец и Соловей-разбойник». В том же году выходит и компьютерная игра в жанре «квест» (по мотивам анимационного фильма) «Илья Муромец

и Соловей-Разбойник». С этого момента в коллективном сознании носителей русского языка (особенно в сознании представителей младшего поколения) внешность Ильи Муромца начинает восприниматься не как хрестоматийный «музейный» картинный образ, а как образ героя мультфильма. Кроме того, меняется и характер данного героя: Илья в анимационном фильме – не символ, не идеал, а наивный, простоватый, но добросердечный и милый силач из глухой деревни Карачарово.

Об изменении свидетельствуют и следующие коллективные ассоциации к наименованию «Илья Муромец» (хотя их немало): «печка», «мультик», «домосед», «силач», «сказки», «самолёт», «бомбардировщик» [Sociation.org. Ассоциации к слову «Илья Муромец»].

Чем дальше в прошлое уходят былинные времена, тем менее связанным с ними становится герой-богатырь: он начинает восприниматься в связке с современными реалиями. Илью Муромца воспринимают как название самолета, как героя мультфильма, как сказочного героя (а не героя былинного цикла). Особенно интересны ассоциации «печка» и «домосед», отсылающие к отдельному моменту канонической истории: прежде чем стать богатырем, Илья Муромец по легенде тридцать лет и три года сидел на печи.

Постепенно образ Ильи Муромца трансформируется в современной культуре и ожидаемо «поглощается» рынком, становясь громким названием для различных коммерческих брендов и товаров. В российских магазинах можно найти множество товаров под маркой «Муромец»: от крепкого кваса до пряников и колбасы. Город Муром также активно развивает туристический кластер «В гости к Илье Муромцу», предлагая туристам сфотографироваться с современной скульптурой богатыря, купить сувениры и посетить «родину героя». В результате Илья перестает быть сложным персонажем, редуцируясь до простого и эффективного бренда, который сигнализирует о традиционности, качестве и «русском духе» продукта или места.

В цифровом фольклоре образ Ильи Муромца подвергается максимальной редукции и переосмыслению. В русскоязычном сегменте интернета он становится популярным мемом. Следует отметить, что Илью чаще всего изображают именно как героя известного мультфильма, а не как картинного богатыря.

Пример: «Илья Муромец, когда ему пришлось время вставать с печи» - подпись к изображению богатыря, выражающая нежелание начинать рабочую неделю или браться за сложное дело. Интересно, что в мифе (каноничной былине) Илья Муромец не мог подняться с печи, потому что был болен: «Прошел год, прошел второй. Тут и увидели старички большое горе: сыну нужно начинать ходить, а он сидит, как столб. Ноги у него - как плети; руками действует, а ногами никак не шевелит» [Сказка-былина про Илью Муромца 1958, с.57]. В современном цифровом фольклоре эта часть мифа кардинально меняется и становится примером/ярким образцом прокрастинации, связывается с ленью, нежеланием работать и пр.

Другой пример - мем «33 года на печи - это какая-то прокачка». В этом сюжете обыгрывается мотив внезапного обретения силы. Мем используется в контексте обсуждения карьерного роста, обучения, «апгрейда» навыков, перевода сакральный сюжет в плоскость самоироничной карьерной стратегии.

В Интернете также встречаются визуальные коллажи, обыгрывающие классический «портретный» образ богатыря: например, Илья Муромец в классической позе и доспехах стоит в современной пробке или «сражается» с офисным принтером. В данном случае иронично обыгрываются какие-либо проблемы и сложности современной жизни.

Популярны также мемы про Илью Муромца, главный сюжет которых – противопоставление русского героя кому-либо. Например, рисунок с названием «Илья Муромец против Супермена» или Илья Муромец в какой-либо компьютерной игре побеждает врагов.

Таким образом, на примере былинного героя Ильи Муромца мы можем наблюдать «трансформацию» канонического образа богатыря в современной культуре: меняется его внешность (от картинной – до мультипликационной), качества характера (идеальный эпический образ героя в представлении массовой культуры постепенно сближается с образом сказочного Иванушки-дурачка), меняется сам миф о герое (например, его болезнь заменяется нежеланием выйти из дома или обычной ленью). Однако есть и постоянные константные черты: Илья Муромец по-прежнему остается символом мощи и неодолимой силы, победителем всех врагов и чудовищ, добрым и справедливым защитником обычных русских людей.

Литература

1. Sociation.org. Ассоциации к слову «Илья Муромец» // Sociation.org - URL: <https://sociation.org/word/%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%8F%D0%BC%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%86/> (дата обращения: 26.01.2026).
2. Былины об Илье Муромце в общерусской устной традиции XVIII-XX веков / Илья Муромец. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. - С. 7-288.
3. Даль, В. Богатырь // Толковый словарь Даля онлайн. - URL: <https://slovardalja.net/word.php?wordid=1930> (дата обращения: 26.01.2026).
4. Захарова, О.В. Былины. Поэтика сюжета. Учебное пособие для студентов филологических специальностей / О.В. Захарова. – Петрозаводск: Издательство Петрозаводского университета, 1997. – 171 с.
5. Путилов, Б.Н. Экскурсы в теорию и историю славянского эпоса / Б.Н. Путилов. - СПб., 1999.-288 с.
6. Сказка-былина про Илью Муромца / Илья Муромец. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. - С. 7-288.
7. Шапошников, А. К. Этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / А. К. Шапошников. - Москва : Флинта : Наука, 2010. – Т.1.

The image of epic hero Ilya Muromets in the modern cultural space

Yan S., Sorokina M.O.

Saint Petersburg State University, Altai State University

The article describes the image of the epic hero "Ilya Muromets" in the process of his existence and reinterpretation in Russian culture. Russian associative and explanatory dictionaries, images and texts of open Internet forums, Soviet cinematography and Russian painting served as the research material. In the 21st century, epic is undergoing a complex and multifaceted metamorphosis, actively integrating into modern cultural practices, media environment and ideological discourses. The object of the research is modern stereotypical ideas about "bogatyry" in comparison with traditional (classical) ideas reflected in the texts of epics, paintings and Soviet cinema. As a result of the analysis, conclusions are drawn about how exactly the canonical (classical) image of "Ilya Muromets" has "transformed" in modern culture: from an ideological tool to a commercial brand and the hero of memes.

Keywords: russian epic; "bogatyry"; epic hero "Ilya Muromets"; modern culture; digital culture; stereotypical representations.

References

1. Sociation.org. Associations to the word "Ilya Muromets" // Sociation.org - URL: <https://sociation.org/word/%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%8F%D0%BC%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%86/> (accessed: 26.01.2026).
2. Epics about Ilya Muromets in the All-Russian Oral Tradition of the 18th–20th Centuries / Ilya Muromets. - M.; L.: USSR Academy of Sciences Publishing House, 1958. – 288 p.
3. Dal', V. «Bogatyry» // Dahl's Explanatory Dictionary online. - URL: <https://slovardalja.net/word.php?wordid=1930> (accessed: 26.01.2026).
4. Zaharova, O.V. Epics. The Poetics of Plot. A Textbook for Students of Philological Specialties / O.V. Zaharova. – Petrozavodsk: Petrozavodsk University, 1997. – 171 p.
5. Putilov, B.N. Excursions into the theory and history of the Slavic epic / B.N. Putilov. - SPb., 1999. – 288 p.
6. The Epic of Ilya Muromets / Ilya Muromets. - M.; L.: USSR Academy of Sciences Publishing House, 1958. – 288 p.
7. SHaposhnikov, A. K. Etymological Dictionary of Modern Russian : In 2 v. / A. K. SHaposhnikov. – Moscow, 2010. – V.1.