

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Алексеева Л.П., Коняева Е.А., Лапчинская И.В., Павлова Л.Н., Шушман Н.В. Дистанционные технологии в образовании 7

Ансори К.М., Ансоров Н.Н., Тастанова А.Ж., Файзулла М.Б. Маркетинговые аспекты тенденций развития высшего образования Республике Таджикистан 11

Безенкова Т.А., Швацкий А.Ю., Андриенко О.А., Сенчило Н.Т. О возможности применения социально-культурных технологий в работе по профилактике девиантного поведения подростков 15

Кодзоева Ф.Д., Албогачиева М.М., Аушева М.А. Стратегии развития математического образования в обеспечении технологического прорыва 21

Макарова Н.В., Гармаш С.В., Потураева Л.Н. К вопросу о распространенности нарушений письма у младших школьников 26

Свириденко С.А. Социально-философские основы формирования стратегического лидерства в системе образования 30

Хватаев А.Н., Захарищева М.А. Понятия «дополнительное техническое образование детей» и «детское техническое творчество» в педагогической теории и практике 39

Юрченко А.В., Юрченко О.В. Влияние участия в проектной деятельности на функциональную грамотность ученика 43

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Александрова Д.С., Всеволодова А.Х., Курисёва А.В., Мухина М.Ю. Использование креолизованных текстов в процессе обучения иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей (на примере комикса, интернет-мема и рекламы) 49

Бдеви Мустафа Джавад Бдеви. Интеграция современных технологий в этнометодическую систему обучения математике в среднем образовании Ирака 55

Вальваков М.А. Влияние современных информационных технологий на формирование компетенций будущих педагогов: практические аспекты и инновационные методики 60

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

Тираж 300 экз. Формат А4. Дата выхода в свет: 15.11.2025 Цена свободная

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

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

<i>Шульженко А.А., Ермолаева М.Е., Герасименко Т.Л.</i> Дифференциация и индивидуализация обучения устной речи в разноуровневой группе в неязыковом вузе	65	<i>Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Тимашова М.В.</i> Результаты внедрения цифровых инструментов в обучение немецкому языку при освоении грамматических норм и правил	146
<i>Го Бинжу.</i> Методы мотивации и подходы к обучению детей игре на фортепиано в образовательных практиках Китая	70	<i>Ярцев Д.С., Путинцев Н.Е., Рахов С.А., Рахов А.А., Азовцев А.Ю.</i> Анализ уровня физической подготовки обучающихся кадетских корпусов	152
<i>Денисова Е.В.</i> Применение компьютерных технологий при изучении графических дисциплин в высшей школе	74	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Зиганшин Ф.Н., Калашникова О.Г.</i> К обучению школьников решению задач на уроках математики	78	<i>Адасова Я.Б.</i> Теоретическое обоснование модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего переводчика.....	156
<i>Бдеви Мустафа Джавад Бдеви.</i> Разработка системы учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики (арифметика, алгебра, геометрия)	82	<i>Гизатуллина Е.А.</i> Профессиональное воспитание студентов в условиях цифровизации высшего образования (на примере процессов формирования профессиональной субъектности)	162
<i>Илюшкина Е.А.</i> Педагогическое наставничество в высшей школе: теория и практика реализации	87	<i>Горланов Р.Е.</i> Педагогическая модель профессионального воспитания студентов в цифровой среде: потенциал социальных сетей и медиаплатформ	167
<i>Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А.</i> Педагогические аспекты междисциплинарного подхода на примере астрономии как науки в системе формирования научного мышления	92	<i>Ерофеева А.А.</i> Научно-методическое сопровождение развития проектной компетентности педагогов.....	172
<i>Лопухина Р.В.</i> Использование ИИ в обучении иностранному языку в вузе: проблемы и решения	100	<i>Жигайло У.А.</i> Методологические основания и направления совершенствования технологии гибридного обучения иностранному языку в вузе	175
<i>Лось-Суницкая А.А.</i> Методический потенциал понятия «культурный код» как системообразующего элемента изучения литературного произведения в классах технологического (инженерного) профиля	104	<i>Зорина Е.М.</i> Литературные кейсы как инструмент формирования правовой культуры: методика создания и работы	178
<i>Попов В.С.</i> Перебор чисел в цикле для решения задания 14 ЕГЭ по информатике на системы счисления	109	<i>Инькова М.Д.</i> Познавательная деятельность как фактор развития системно-познавательного кругозора студентов бакалавриата.....	183
<i>Постникова Н.И.</i> Подготовка будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе.....	113	<i>Кахно Е.И.</i> История и современное состояние художественного образования в различных странах	191
<i>Скрипова Н.Е., Кисляков А.В., Хафизова Н.Ю.</i> Стратегии управления процессом экологизации в общем образовании: новая реальность, опции и контексты	119	<i>Красницкая Е.С., Селиванова Е.А., Буров К.С., Бегашева И.С.</i> Исследование готовности педагогов к реализации профильного образования в общеобразовательных организациях	195
<i>Щербакова И.В., Дорохина И.В.</i> Метод проектов в обучении латинскому языку	123	<i>Кузнецова Н.А.</i> Методические рекомендации по организации процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе.....	203
<i>Скурова А.В.</i> Совершенствование методов изучения иностранного языка в высшей школе	126	<i>Синило С.М.</i> История цифровизации образования в России, Китае, Сингапуре и Эстонии	209
<i>Ушаков Д.А., Олексива В.В.</i> Методы повышения эффективности личностно-ориентированного подхода в преподавании английского языка	131	<i>Кулибина А.А.</i> Любовь, доверие, уважение: ядро семейных ценностей студенческой молодежи медвузов	214
<i>Чжан Лэй.</i> Исследование по развитию межкультурной коммуникативной компетенции в преподавании русского языка.....	136	<i>Мальцева К.Г., Цой Н.Г.</i> Использование цифровой игровой локализации в образовательном процессе как инструмент инициации учебной мотивации при изучении китайского языка.....	219
<i>Чжоу Яньян, Ван Яньдун.</i> Исследование образовательных инновационных реформ У Юйчжана в Китайском Народном университете (1950–1955 гг.).....	141		

<i>Синило С.М.</i> Подготовка педагогических кадров в современном образовании: отечественный и зарубежный опыт.....	225
<i>Цой Н.Г., Гуцало А.И.</i> Анализ мотивационного потенциала китайской детской литературы и цифровых инструментов в обучении младших школьников	231
<i>Чумаков Д.А.</i> Структурно-содержательная модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе проектно-рефлексивного подхода.....	238
<i>Шенд Э.И., Савенкова Е.В.</i> Совершенствование цифровых компетенций педагогов в системе онлайн-обучения: программно-методический подход....	242
<i>Щипанова А.К.</i> Разработка технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятельности студентов среднего профессионального образования в цифровой среде	248

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ералиева А.А.</i> Франчайзинг частных садов: критерии масштабируемости и контроль качества услуг при быстром росте сети	253
<i>Каславская Т.Н.</i> Особенности профессионального самоопределения старших школьников в условиях применения бережливые технологий.....	260

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Гордиенко Т.П., Андрусева И.В., Завьялова А.А.</i> Актуальные вопросы инклюзивного образования на современном этапе	267

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Кадырова О.М.</i> К вопросу о методах обучения русскоязычных студентов переводу турецких предложений с конвербами	273
<i>Капустина Ю.А.</i> Место Михаила Кузмина в литературном процессе первой трети XX века	278

<i>Корочанцева Е.О.</i> Тема измененного сознания под влиянием алкоголя в повести Виля Липатова «Серая мышь».....	282
<i>Кадырова О.М.</i> Особенности перевода сериальных глагольных конструкций с турецкого языка на русский	286
<i>Приходько О.В.</i> Лингвокультурные основания речевой культуры сотрудников МВД Российской Федерации: от профессиональной речи к профессиональной идентичности	291
<i>Рауия Улд сахари.</i> Александр Солженицын и западная литературная теория: теория и практика художественного творчества.....	297
<i>Чалей О.В.</i> Роль переводческой стратегии в манипулировании общественным сознанием (на примере президентских дебатов в США)	302

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Ду Шаньшань.</i> Теория развития монологических умений у обучающихся из КНР: к постановке проблемы	308
<i>Зиновьев П.И.</i> Дифференциация как основание для реализации рейтинговой системы оценки результатов профессиональной подготовки будущего педагога	315
<i>Исаева Э.М., Коркина К.А., Афанасьев М.Ю., Иванова Т.В.</i> Передача лексических особенностей романов Д. Френсиса «Фаворит» и «Бурный финиш» на русский язык	321
<i>Михайлова О.Н., Крошина В.А., Толок Е.С.</i> Милосердие как ценностно-мотивационный показатель добровольческой активности вузовской молодежи: региональный опыт формирования и развития	325
<i>Самарин В.А.</i> Зарождение физического воспитания в гражданских учебных заведениях России в первой половине XIX века	331
<i>Ян Яцзюнь.</i> Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному (на примере китайской аудитории)	336

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Alekseeva L.P., Konyaeva E.A., Lapchinskaya I.V., Pavlova L.N., Shushman N.V.</i> Distance technologies in education	7
<i>Ansoori K.M., Ansarov N.N., Tautanova A.Zh., Faizulla M.B.</i> Marketing aspects of higher education development trends in the Republic of Tajikistan.....	11
<i>Bezenkova T.A., Shvatskiy A.Yu., Andrienko O.A., Senchilo N.T.</i> On the possibility of using socio-cultural technologies in the prevention of deviant behavior of adolescents.....	15
<i>Kodzoeva F.D., Albogachieva M.M., Ausheva M.A.</i> Strategies for the development of mathematical education in ensuring a technological breakthrough	21
<i>Makarova N.V., Garmash S.V., Poturaeva L.N.</i> On the prevalence of writing disorders in primary school students	26
<i>Sviridenko S.A.</i> Socio-philosophical foundations of strategic leadership formation in the education system.....	30
<i>Khvataev A.N., Zakharishcheva M.A.</i> Concepts of “Children’s Supplemental Technical Education” and “Children’s Technical Creativity” in Pedagogical Theory and Practice	39
<i>Yurchenko A.V., Yurchenko O.V.</i> The impact of participation in project activities on student functional literacy	43
<i>Guo Bingru.</i> Motivation methods and approaches to teaching children to play the piano in educational practices in China	70
<i>Denisova E.V.</i> Application of computer technology in the study of graphic disciplines at high school.....	74
<i>Ziganshin F.N., Kalashnikova O.G.</i> To teach students to solve problems in mathematics lessons	78
<i>Mustafa Javad Bdevi</i> Development of a system of learning problems with ethnocultural content for the main topics of the school mathematics course (arithmetic, algebra, geometry)	82
<i>Ilyushkina E.A.</i> Pedagogical mentoring in higher education: theory and practice of implementation	87
<i>Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastilskaya D.A.</i> Pedagogical aspects of the interdisciplinary approach on the example of astronomy as a science in the system of formation of scientific thinking.....	92
<i>Lopukhina R.V.</i> Using AI in Foreign Language Teaching at University Level: Problems and Solutions.....	100
<i>Los-Sunitskaya A.A.</i> Integrating the “cultural code” concept into the literature curriculum for stem students: a methodological framework.....	104
<i>Popov V.S.</i> Iteration over numbers to solve assignment 14 of the unified state exam in informatics on number systems	109
<i>Postnikova N.I.</i> Preparation of future teachers for the implementation of patriotic education of schoolchildren, taking into account the main directions of state policy at the present stage	113

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Aleksandrova D.S., Vsevolodova A.Kh., Kurisyova A.V., Mukhina M.Yu.</i> The use of creolized texts in the process of teaching foreign vocabulary to students of non-linguistic specialties (on the example of comics, internet memes and advertisements)	49
<i>Mustafa Javad Bdevi</i> Integration of modern technologies into the ethnomethodological system of teaching mathematics in secondary education in Iraq.....	55
<i>Valvakov M.A.</i> The influence of modern information technologies on the formation of future teachers’ competencies: practical aspects and innovative techniques	60
<i>Shulzhenko A.A., Ermolaeva M.E., Gerasimenko T.L.</i> Differentiation and individualization of oral speech teaching in a mixed-level group at a non-linguistic university	65
<i>Skripova N.E., Kislyakov A.V., Khafizova N.Yu.</i> Strategies for managing the greening process in general education: new reality, options, and contexts	119
<i>Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V.</i> The project method in Latin language teaching	123
<i>Skurova A.V.</i> Improving foreign language learning methods in higher education	126
<i>Ushakov D., Olexiva V.</i> Increasing the Effectiveness of Personalized Learning in Teaching English.....	131
<i>Zhang Lei.</i> Research on the Development of Intercultural Communicative Competence in Teaching Russian	136
<i>Zhou Yanyan, Wang Yandong.</i> A Study of Educational Innovative Reforms Wu Yuzhang at Renmin University of China (1950–1955).....	141

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V.
The results of the introduction of digital tools
in German language teaching while mastering
grammatical norms and rules 146

*Yartsev D.S., Putintsev N.E., Rakhov S.A., Rakhov A.A.,
Azovtsev A.Yu.* Analysis of the level of physical training
of student cadets 152

PROFESSIONAL EDUCATION

Adasova Ya.B. Theoretical justification of the model
of pedagogical support for prospective interpreters'
professional self-determination 156

Gizatullina E.A. Professional education of students in
the context of digitalization of higher education (on the
example of the processes of formation of professional
subjectivity) 162

Gorlanov R. Pedagogical model of professional
education of students in a digital environment: the
potential of social networks and media platforms 167

Erofeeva A.A. Scientific and methodological support for
developing teachers' project-based competence 172

Zhigailo U.A. Methodological foundations and
directions for improving the technology of hybrid
foreign language learning in higher education 175

Zorina E.M. Case-stories as a Tool for Forming Legal
Culture: Methodology for Creating and Using 178

Inkova M.D. Cognitive activity to develop systemic-
cognitive outlook of undergraduates 183

Kakhno Ye.I. History and Current State of Art Education
in Various Countries 191

*Krasnitskaya E.S., Selivanova E.A., Burov K.S.,
Begasheva I.S.* A study of teacher readiness for
the implementation of profile education in general
education organizations 195

Kuznetsova N.A. Methodological recommendations for
organizing the process of preparing future teachers to
implement patriotic education of schoolchildren, taking
into account the main directions of state policy at the
current stage 203

Sinilo S. History of education digitalization in Russia,
China, Singapore, and Estonia 209

Kulibina A.A. Love, trust, and respect: a center for
family values for medical students 214

Maltseva K.G., Tsoy N.G. Using digital game
localization in the educational process as a tool for
initiating of learning motivation in studying the Chinese
language 219

Sinilo S. Training of pedagogical personnel in modern
education: national and international experience 225

Tsoi N.G., Gutsalo A.I. Analyzing the motivational
potential of Chinese children's literature and digital
tools in teaching primary school students 231

Chumakov D.A. A structural-content model for the
formation of digital competencies of future foreign
language teachers based on a project-reflective
approach 238

Shend E.I., Savenkova E.V. Improving Teachers'
Digital Competencies in the Online Learning System:
Software-Methodological Approach 242

Shchipanova A.K. Development of technology for
forming skills of project and research activities of
students of secondary professional education in the
digital environment 248

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Yeraliyeva A. Franchising of Private Preschools: Criteria
for Scalability and Quality Control of Services in the
Context of Rapid Network Growth 253

Kaslavskaya T.N. Features of professional self-
determination of older students in the context of the
use of lean technologies 260

SPECIAL PEDAGOGY

Gordienko T.P., Andrusheva I.V., Zavyalova A.A. Current
issues of implementation of inclusive education 267

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Kadyrova O.M. On the methods of teaching Russian-
speaking students to translate Turkish sentences with
verbs 273

Kapustina Yu.A. Mikhail Kuzmin's Place in the Literary
Process of the First Third of the 20th Century 278

Korochantseva E.O. The theme of altered
consciousness under the influence of alcohol in the
novel by Vilya Lipatov "The Gray Mouse" 282

Kadyrova O.M. Specificity of translating serial verbal
constructions from Turkish into Russian 286

Prikhodko O.V. Linguistic and cultural foundations
of the speech culture of employees of the Ministry
of Internal Affairs of the Russian Federation: from
professional speech to professional identity 291

Raouia Ould sahari. Alexander Solzhenitsyn and
Western Literary Theory: Theory and Practice of Artistic
Creativity 297

<i>Chaley O.V.</i> The Role of Translation Strategy in Manipulating Public Consciousness (Using the Example of U.S. Presidential Debates)	302

DISCUSSION TOPICS

<i>Du Shan`shan`</i> . Theory of development of monologue skills in students from China: towards the formulation of the problem	308

<i>Zinoviev P.I.</i> Differentiation as a foundation for implementing a rating system in assessing the outcomes of future teachers' professional training.....	315

<i>Isaeva E.M., Korkina K.A., Afanasev M.Yu., Ivanova T.V.</i> Translation of Lexical Features in Dick Francis's Novels "Dead Cert" and "Flying Finish" Into Russian	321

<i>Mikhailova O.N., Kroshina V.A., Tolok E.S.</i> Mercy as a value-motivational indicator of university youth volunteerism: regional experience of formation and development	325

<i>Samarin V.A.</i> The origin of physical education in civilian educational institutions in Russia in the first half of the 19th century.....	331

<i>Yan Yajun.</i> Modern Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language (using the Chinese Audience as an Example)	336

Дистанционные технологии в образовании

Алексеева Любовь Петровна,

кандидат пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ
E-mail: aleksevalp1@cspu.ru

Коняева Елена Александровна,

кандидат пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ
E-mail: konyaevaeva@cspu.ru

Лапчинская Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ
E-mail: lapchinskayaiv@cspu.ru

Павлова Лариса Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ
E-mail: pavlovaln@cspu.ru

Шушман Наталья Владимировна,

преподаватель ГБПОУ «Челябинский государственный
колледж индустрии питания и торговли»

В данной статье охарактеризованы основные параметры педагогического процесса в дистанционной образовательной среде; отражены средства формирования содержательно-технологической основы организации дистанционной образовательной среды; представлены основные дистанционные технологии в образовании; обусловленные особенностями используемых технологий; отражены методы и формы применения дистанционных технологий; предложена модель процесса обучения в дистанционной образовательной среде, состоящая из целевого, технологического, содержательного и оценочно-результативного блоков; предложены основные компоненты оценки при дистанционном обучении; делается вывод о том, что использование широкого спектра возможностей, предоставляемого дистанционными образовательными технологиями ведет к решению существующих проблем образования и получения образовательных услуг, вызванных активном ростом совокупности преподаваемых материалов, их постоянным обновлением, а также сложностями, возникающими при подготовке образовательных тестов и текстов.

Ключевые слова: технологии, дистанционная образовательная среда, материалы, модель, методы, формы, блоки, компоненты оценки, образовательные услуги.

Под дистанционным обучением понимается обучение посредством интернета в цифровой образовательной среде. Трансформация образовательной сферы школьного образования в современном информационном обществе стала возможной благодаря широкому доступу к Интернету и образовательным ресурсам. Это привело к тому, что участники образовательного процесса стали искать новые пути коммуникации, выходя за рамки стандартных методов взаимодействия преподаватель-обучаемый. Таким образом, сфера образования смещается в сторону инноваций, как с научной, так и с практической точки зрения.

В современных условиях дистанционные технологии основаны на формировании цифровой образовательной среды. И поскольку информатизация сферы образования играет важную роль в повышении качества и доступности образования, внедрение новых технологий в процесс обучения позволяет наряду с традиционными учебными материалами использовать современные средства поддержки и сопровождения образовательного процесса, именно в цифровом формате. Данной точки зрения придерживаются и Л.В. Жилина с О.В. Головачевой [6], которые под цифровой образовательной средой понимают использование в учебном процессе современные интернет технологии.

Изучение ряда источников [1; 10 и др.] показало, что цифровая образовательная среда предполагает набор ИКТ-инструментов, использование которых должно носить, как указано исследователями [5; 9], системный порядок и удовлетворяет требованиям ФГОС к формированию условий реализации основной образовательной программы, способствует достижению обучаемыми планируемых личностных, метапредметных, предметных результатов обучения.

Как указывает А.Г. Безпалова [3], использование дистанционного обучения и технологий интенсивного обучения в образовательном процессе не только позволяет усилить эффект преподавания лекционного и/или практического материала, но и более лаконично и точно представить материал, визуализировать его в том направлении и в таком виде, как это быстрее усваивается обучаемыми. Поэтому преподаватель должен обладать не только опытом ведения рассказа, беседы, практики и лабораторных занятий, иметь стаж работы и т.п., он должен иметь опыт и навыки работы с современными компьютерными технологиями, программными продуктами.

На современном этапе проводится пилотный эксперимент по внедрению цифровой образова-

тельной среды, для которого можно предложить следующие компоненты оценки обучающихся, выраженные диагностическими показателями по соответствующим методикам (таблица 1).

Таблица 1. Показатели оценивания эффективности реализации структурно-функциональной модели процесса дистанционной образовательной среды

Компонент оценки эффективности	Показатель	Методика
Когнитивный (система знаний, умений – познавательные УУД)	Уровень познания	Тест Р.Амтхауэра, Тест структуры интеллекта (TSI)
	Успеваемость	Метод экспертных оценок
Мотивационный (мотивы учебной деятельности и мотивы личностного развития – личностные УУД)	Мотивация к учебной деятельности	методика М.В. Матюхиной в интерпретации Н.Ц. Бадмаевой для диагностики учебной мотивации учащихся [2]
	Интерес к учебной деятельности	Методика Н.А. Курганского и Т.А. Немчиной по оценке психологической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности [8]
Рефлексивный (положительное отношение к обучению, рефлексивность – регулятивные УУД)	Самоконтроль	Модификация личностного опросника Кеттелла Л.А. Ясюковой
	Рефлексия	Методика Карпова А.В. Диагностика рефлексии [7]

При рассмотрении дистанционного обучения в контексте современной школы становится очевидным преимущество индивидуализированных и творческих методов образовательного процесса. Эти подходы подразумевают не только создание и освоение новых учебных программ, но и их апробацию и дальнейшее внедрение для улучшения и стабилизации образовательного процесса.

Осуществление разнообразных инициатив направлено на преодоление препятствий в процессе преподавания, что в свою очередь расширяет возможности как для очного, так и для дистанционного форматов обучения. Это обеспечивает обучаемым большую гибкость и доступность образовательных программ.

Основным фактором, обеспечивающим успешность дистанционной подготовки, выступают квалифицированные преподаватели. Их роль в занятиях особенно важна, так как они сталкиваются с разнообразными вызовами, специфическими для этого типа обучения.

Особое значение имеет мультидисциплинарный подход к разработке моделей дистанционного образования. Помимо экспертов в своей предметной области, в процессе должны участвовать методологи, психологи и IT-специалисты, внося свой вклад в создание комплексной и эффективной обучающей программы.

Несмотря на широкий спектр участников, наибольшая ответственность на ранних этапах созда-

ния таких моделей ложится на плечи преподавателя. В это время в школе происходит определение ключевых параметров образовательного процесса – таких как место и значение конкретного курса в общей программе обучения, формирование необходимой инфраструктуры и разработка механизмов взаимодействия между обучаемым и преподавателем.

Разработка стратегии дистанционного обучения начинается с установления целей и выбора соответствующих учебных материалов, нацеленных на достижение этих целей. При этом важно обращать внимание на индивидуальность обучаемых, что подразумевает формирование разнообразных учебных траекторий с учетом их персональных и характерологических особенностей.

Эффективное дистанционное обучение также опирается на взвешенное разбиение и распределение учебных материалов с целью упрощения их усвоения обучаемыми. Комплексная стратегия, которую при этом разрабатывают, включает в себя выбор образовательных методов и системного подхода к учебному контенту, создавая тем самым структурированную и эффективную модель дистанционной подготовки [4].

Создание алгоритма дистанционного образования (АДО) предполагает определение основных параметров учебной модели и объектов обучения. Важно акцентировать внимание на установлении педагогических целей обучающей программы. Основные элементы, которые необходимо учитывать в АДО, включают:

- спецификацию типов АДО, например, контрольные, информационные или образовательные;
- исходный уровень знаний и навыков обучаемых;
- формы осуществления контроля: текущий, итоговый или вводный;
- количество и вид задач, предоставляемых обучаемым для выполнения.

Таким образом, ясное формулирование этих аспектов и интеграция их в алгоритм обучения позволяют повысить качество и эффективность дистанционного образования в цифровой среде.

Подход к выбору заданий в рамках дистанционного образования должен учитывать различные образовательные цели, предполагаемые разными этапами курса обучения. Цели онлайн-обучения определяют виды заданий, с которыми обучаемые будут работать и направления их интеллектуальной и практической деятельности.

Таким образом, успешная организация дистанционного обучения обуславливается не только выбором адекватных заданий, но и созданием надлежащей образовательной среды, где каждый обучаемый может обратиться за помощью, когда это необходимо, что в значительной степени способствует качеству и эффективности освоения учебного материала.

В контексте дистанционного образования специальные задания исполняют важную роль, так

как они позволяют проверять реализацию обучаемыми на практике их усвоенных знаний и развитых умений. В процессе выполнения таких заданий, обучаемые должны демонстрировать способность самостоятельно использовать и применять изученные понятия и методы, сталкиваясь с задачами аналогичными реальной жизненной ситуации.

Примерами таких практических заданий могут служить разработка экспериментов, проведение наблюдений, подробное описание и анализ явлений и процессов, а также решение практических и теоретических задач. Это дает возможность оценить, насколько глубоко и полно обучаемые поняли и ассимилировали предмет изучения.

Образовательные цели дистанционных программ могут быть разделены на разные уровни в зависимости от глубины знаний, которые требуется приобрести:

- знания-знакомства – на этом уровне обучаемые знакомятся с информацией и сравнивают ее с базовым эталоном;
- знания-копии – предполагают умение воспроизводить полученную информацию и использовать ее в типичных условиях;
- знания-умения – связаны с использованием знаний в необычных и новых ситуациях и включают применение их на практике;
- знания-трансформации – на этом уровне обучаемые должны научиться творчески подходить к использованию своих знаний, создавать что-то новое на их основе.

Важно, чтобы изначально обучаемые получили и усвоили знания на начальных уровнях. Затем их можно постепенно вести к более сложным аспектам, обеспечивая таким образом их рост и развитие.

Чтобы обеспечить эффективное и систематическое дистанционное образование, необходим проработанный подход к представлению материала: важно классифицировать и объяснять вводимые понятия, устанавливать между ними логические соотношения и отражать особенности изучаемых объектов и явлений. Эти действия способствуют более глубокому пониманию обучаемыми материала и улучшению их навыков самостоятельной работы с информацией, что является ключевым аспектом успешного дистанционного обучения.

В условиях онлайн обучения обучаемые сталкиваются с рядом вызовов, а профессиональное становление и адаптация к новым реалиям становятся ключевыми элементами их успешной учебной работы и предотвращения выгорания.

Дистанционное образование превращается в уникальный опыт, когда тесно взаимосвязано с социокультурными аспектами, отражая взаимоотношения между обществом, личностью и культурой. Именно эта взаимозависимость является основой для развития личности в рамках организаций и должна присутствовать в любой образовательной программе. Отсутствие взаимодей-

ствия с общественными принципами и культурными нормами ведет к изолированности и тем самым угрожает реалистичности личностного роста в социальном мире. Более того, если индивидуум становится изолированным, это может тормозить развитие его способностей к инновациям и пониманию общественных стандартов.

Таким образом, рассмотрев возможности и проблемы дистанционного обучения в современных условиях, можно прийти к следующему заключению: для достижения эффективности в дистанционной образовательной среде необходима прочная теоретическая основа, которая будет адаптирована под индивидуальные потребности учащихся. Эта теоретическая база должна включать в себя целенаправленный подбор содержания, технологическую поддержку и методы оценки результатов обучения.

Литература

1. Анализ преимуществ и возможных последствий реализации единой цифровой образовательной среды [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rffi.1sept.ru/article/89> (дата обращения 25.09.2025)
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004. С. 149–150.
3. Безпалова А.Г. Интеграция digital-коммуникаций в образовательный процесс вуза //А-Фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). 2017. № 4. С. 1.
4. Гетманская Е.В. Двойная функция эвристического метода обучения // Известия ВГПУ. 2009. № 9. С. 69–73.
5. Готская А.И. Учебно-методическое обеспечение подготовки преподавателей к профессиональному педагогическому взаимодействию посредством сети Интернет: дис. ...канд. пед. наук. СПб. 2010. 187 с.
6. Жилина Л.В., Головачева О.В. Современная цифровая образовательная среда как ресурс реализации ФГОС / Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога// Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Из-во “Международные образовательные проекты”. 2019. С. 6–7.
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
8. Метаева В.А. Рефлексивный метод в дидактике: постановка проблемы // образование и наука. 2005. № 2. С. 9–18.
9. Профессиональное образование: методология, технологии, практика // Сборник научных статей. Вып. 11 / Под. ред. А.А. Саламатова. Челябинск: Золотой Феникс. 2018. 180 с.
10. Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://it-school.pw/>

DISTANCE TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Alekseeva L.P., Konyaeva E.A., Lapchinskaya I.V., Pavlova L.N., Shushman N.V.
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk State
College of Food, Industry and Trade

This article characterizes the main parameters of the pedagogical process in the distance learning environment; reflects the means of forming the content and technological basis for organizing the distance learning environment; presents the main distance technologies in education, determined by the features of the technologies used; reflects the methods and forms of application of distance technologies; proposes a model of the learning process in the distance learning environment, consisting of target, technological, content and assessment-result blocks; proposes the main components of assessment in distance learning; it concludes that the use of a wide range of opportunities provided by distance learning technologies leads to the solution of existing problems of education and the receipt of educational services caused by the active growth of the set of taught materials, their constant updating, as well as the difficulties arising in the preparation of educational tests and texts.

Keywords: technologies, distance learning environment, materials, model, methods, forms, blocks, assessment components, educational services.

References

1. Analysis of the Benefits and Possible Consequences of Implementing a Unified Digital Educational Environment [Electronic

resource] Appeal to: <https://rffi.1sept.ru/article/89> (Accessed September 25, 2025)

2. Badmaeva N. Ts. The Influence of the Motivational Factor on the Development of Mental Abilities: Monograph. Ulan-Ude, 2004. pp. 149–150.
3. Bezpalova A.G. Integration of Digital Communications into the University Educational Process // A-Factor: Research and Development (Humanities). 2017. № 4. p. 1.
4. Getmanskaya E.V. Dual Function of the Heuristic Teaching Method // Izvestiya VSPU. 2009. № 9. pp. 69–73.
5. Gotskaya A.I. Educational and methodological support for preparing teachers for professional pedagogical interaction via the Internet: dis. ... Cand. of Pedagogical Sciences. SPb. 2010. 187 p.
6. Zhilina L.V., Golovacheva O.V. Modern digital educational environment as a resource for implementing the Federal State Educational Standard / Digital educational environment: new teacher competencies // Proceedings of the II All-Russian scientific and practical conference. – SPb.: Publishing house "International educational projects". 2019. Pp. 6–7.
7. Karpov A.V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnostics // Psychological journal, 2003. Vol. 24. № 5. Pp. 45–57.
8. Metaeva, V.A. Reflective Method in Didactics: Problem Statement // Education and Science. 2005. № 2. Pp. 9–18.
9. Professional Education: Methodology, Technologies, Practice // Collection of Scientific Articles. Issue 11 / Ed. by A.A. Salamatov. Chelyabinsk: Zolotoy Feniks. 2018. 180 p.
10. Formation of a digital educational environment of an educational organization in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard [Electronic resource] Access mode: <https://it-school.pw/formirovanie-cifrovoj-sredy-fgos/> (date of access 09.25.2025).

Маркетинговые аспекты тенденций развития высшего образования Республике Таджикистан

Ансори Кудротхон Муаззам,
докторант ТПИ в г. Пенджикент

Ансоров Неъматулло Ниёзмухаммадзода,
докторант ТПИ в г. Пенджикент

Тастанова Акжаркын Жуматайкызы,
докторант ТПИ в г. Пенджикент

Файзулла Максат Бахтиярулы,
докторант ТПИ в г. Пенджикент

Анализируя существующие реалии и формирующиеся тенденции в работе университетов, важно подчеркнуть, что маркетинговые элементы присутствуют практически на каждом уровне. В масштабах всего образовательного сектора, маркетинговый аспект проявляется как общая направленность системы образования на удовлетворение запросов рынка труда и нужд работодателей. На уровне институциональной поддержки отрасли это выражается в стремлении обеспечить рынок труда специалистами, ориентированными на инновации, которых вузы готовят по модернизированным учебным планам. В основе реформирования лежит учет мировых прогнозов экономического роста, представляющих собой различные виды исследований рынка (количественные, качественные, экспертные, эвристические). Этот подход позволяет высшим учебным заведениям выявлять востребованные направления обучения, предлагая ресурсы для их развития в соответствии с перспективными потребностями, зафиксированными, например, в стратегии развития образования Таджикистана. Опираясь на общие тенденции и текущие условия, университеты проявляют заинтересованность в маркетинговой активности, включая разработку собственной стратегии и установление связей с целевыми аудиториями. Такой подход позволяет адаптировать образовательные программы к реальным потребностям рынка труда и обеспечить конкурентоспособность выпускников. В конечном итоге, это способствует повышению эффективности системы образования и ее соответствию социально-экономическим вызовам.

Ключевые слова: маркетинг, образовательная деятельность, бенчмаркетинг, управление вузами.

Введение

Чтобы двигаться от аграрно-индустриальной модели к индустриально-аграрной, Таджикистан ставит перед высшим образованием и наукой новые задачи. Эти задачи вытекают из «Национальной стратегии развития Республики Таджикистан на период до 2030 года» и «Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан до 2030 года» [1], а также из объявленного «Двадцатилетия изучения и развития естественных, точных и математических наук (2020–2040 гг.)». Все это помогает уточнить цели и задать правильное направление для развития этих сфер. Обучение в таджикских вузах строится на сочетании теории и практики. Студенты проходят различные виды практик: учебные, ознакомительные, обзорные, производственные и преддипломные. Кроме того, важную роль играет научно-исследовательская работа. Все эти элементы включены в учебные планы по каждой специальности и призваны углубить и закрепить теоретические знания. Практическая подготовка – основа образовательного процесса. Она направлена на развитие у студентов необходимых профессиональных умений и навыков, чтобы они были готовы к успешной работе, быстро адаптировались в профессиональной среде и построили карьеру.

Главная научная проблема – это формирование и практическое воплощение эффективных маркетинговых механизмов, направленных на оптимизацию управленческих процессов в образовательных организациях.

Цель исследования – изучить современные векторы развития высшего образования в Таджикистане, опираясь на маркетинговый подход.

Описание методов исследования

Исследование применения маркетинга и бенчмаркетинга в управлении образовательными организациями включало всесторонний обзор литературы, интервью и опросы с ключевыми участниками образовательного процесса, сбор и анализ статистических данных, сравнительный анализ. **Результаты и обсуждение.** Система высшего профессионального образования Таджикистана, объединяющая 39 вузов, находится в процессе интеграции в европейское образовательное пространство посредством внедрения Болонской системы и ее принципов. Ключевым вызовом для высшей школы является повсеместное внедрение инноваций, охватывающих учебный процесс, научные исследования, управление университетами и другие аспекты. Сегодня

таджикские вузы предлагают образовательные программы по более чем 300 направлениям бакалавриата и 115 направлениям магистратуры, готовя специалистов для различных отраслей.

В годы независимости Таджикистана система высшего образования претерпела существенные изменения: 15 институтов были преобразованы в университеты. Среди них – ключевые профильные вузы, такие как Таджикский аграрный университет имени Ш. Шотемура, Таджикский государственный медицинский университет имени Абуали ибн Сино, Таджикский технический университет имени академика М.С. Осими, Таджикский государственный коммерческий университет и Таджикский технологический университет. Наряду с ними, крупные региональные университеты, в том числе Худжандский государственный университет имени Б.Г. Гафурова, Кулябский государственный университет имени Абуабдулло Рудаки и Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава, а также Российско-Таджикский (славянский) университет (созданный в 1996 году), составляют достойную конкуренцию Таджикскому национальному университету в сфере образовательных услуг. Эти вузы характеризуются сформированными передовыми научно-педагогическими школами, современной материально-технической базой и применением прогрессивных методов обучения.

Университеты Таджикистана являются ключевыми учреждениями для профессионального образования, включая подготовку новых специалистов, их переквалификацию и повышение квалификации. В условиях глобальной экономики и активного международного обмена, таджикские вузы сталкиваются с серьезной конкуренцией со стороны университетов России, Китая, Беларуси, Казахстана, а также других стран Азии, Европы и США. Это приводит к тому, что примерно 11% наиболее способных студентов из Таджикистана ежегодно выбирают зарубежные вузы для получения степени бакалавра (за исключением 2020 года из-за пандемии). Следовательно, национальным университетам необходимо прилагать значительные усилия для повышения своей привлекательности и конкурентоспособности как на местном, так и на международном уровне.

В условиях глобальной информатизации и цифровизации, а также в рамках государственной стратегии перехода к индустриально-аграрному развитию, высшее образование в ближайшие десять лет будет активно адаптироваться. Его ключевая задача – обеспечить устойчивое развитие страны и общества, максимально приблизив образовательный процесс, научные исследования и практическую подготовку к актуальным требованиям экономики и рынка труда. Цифровизация услуг призвана сделать образование более доступным и открытым для всех.

Согласно Стратегии развития искусственного интеллекта Таджикистана до 2040 года, «внедрение ИИ-технологий способно существенно

повысить эффективность процессов, связанных с планированием, прогнозированием и принятием управленческих решений, в том числе и в финансовой сфере» [4].

Чтобы Таджикистан совершил инновационный и технологический прорыв, необходимо активно модернизировать его научный потенциал. Это означает развитие национальных научных школ, их целенаправленную работу по приоритетным направлениям исследований и поддержку внедрения научных достижений. В то время как система высшего образования Таджикистана успешно трансформировала учебный процесс, реформы в сфере научной политики, финансирования и коммерциализации научных разработок требуют ускорения, чтобы соответствовать вызовам времени.

Для обеспечения социально-ориентированного инновационного развития республики необходимо прежде всего укреплять кадровый и научный потенциал. Система высшего образования сталкивается с задачей подготовки специалистов, которые смогут удовлетворить растущие потребности экономики, владея иностранными языками и продвинутыми информационными технологиями. Однако, с исчезновением плановой экономики и ее системы распределения выпускников, не было найдено достойной альтернативы для управления карьерой молодых специалистов, выходящих на рынок труда. В настоящее время реальное распределение выпускников охватывает лишь бюджетных студентов педагогических и медицинских специальностей.

Каждый год высшие учебные заведения республики выпускают свыше 40 тысяч специалистов. Больше 87% выпускников находят работу в течение первого года после получения диплома, включая трудоустройство за границей. Тем не менее, «значительное число выпускников работают не по полученной специальности. Высокий конкурс при поступлении в вузы республики в настоящее время объясняется устойчивым ростом населения, который в начале 2000-х годов составлял 2,3–2,4% в год, а в последние годы держится на уровне 2,1%» [3].

Несмотря на сохраняющийся интерес выпускников школ к высшему образованию, целевой показатель – поступление в вузы 30% выпускников – пока не достигнут. В 2016 году доля населения, имеющего высшее образование, составила 28%. Это указывает на необходимость расширения возможностей высших учебных заведений, чтобы они могли принять больше студентов, как на уже существующие, так и на новые специальности.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к уровню подготовки выпускников вузов. Чтобы соответствовать этим требованиям, необходимо активнее внедрять практические занятия в учебный процесс, учитывать изменения на рынке труда и оперативно адаптировать учебные программы.

На рынке высшего образования наблюдается тенденция к усилению роли вузов в подготовке

специалистов, необходимых для инновационного развития экономики страны. Это, в свою очередь, стимулирует студентов к развитию предпринимательских навыков и изучению маркетинга. Не менее важно, чтобы и преподавательский состав вузов обладал компетенциями, позволяющими повышать привлекательность образовательных программ для студентов и эффективно привлекать новых абитуриентов. Актуальность привлечения студентов для вузов обусловлена, в том числе, зарубежным опытом, где финансирование учебных заведений напрямую зависит от количества обучающихся.

Необходимо акцентировать внимание на возрастающей роли «третьей миссии» в деятельности университетов. Эта концепция, базирующаяся на успешном выполнении образовательной и научно-исследовательской функций, подразумевает активное взаимодействие университета с внешней средой, в частности, с социально-экономической системой региона и обществом в целом, реализуя принцип «университет для общества».

Это означает необходимость пересмотра содержания маркетинговой деятельности университета. Исследователи предлагают различные интерпретации «третьей миссии». Так, одни исследователи делают акцент на социальной направленности вуза, его вкладе в жизнь и развитие личности граждан и жителей конкретной территории, а также на его вовлеченности в решение социально значимых вопросов. В то же время, другие специалисты фокусируются «на разработке передовых технологий, их практическом применении, развитии инновационной инфраструктуры в регионах и обеспечении возможности обучения на протяжении всей жизни для членов общества» [1].

Авторы, такие как Монтесинос П., Карот Дж.М., Мартинез Дж. и Мора Ф., считают, что «третья миссия университета – это, прежде всего, его польза для общества. Эта польза проявляется в трех основных направлениях: помощь в развитии города и создании комфортных мест, поддержка и развитие предпринимательства и внедрение новых идей и технологий. В части социальной пользы речь идет о том, чтобы университет помогал делать города лучше и удобнее для жизни» [6]. Предпринимательская составляющая означает, что вуз сотрудничает с государством, помогает выводить свои разработки на рынок и учит студентов быть предпринимателями. А инновационная часть – это когда университет консультирует разные компании и государственные структуры, а также разрабатывает самые современные технологии.

Согласно IGI Global 2018, «третья миссия относится к дополнительной функции университетов в контексте общества знаний, когда университеты должны взаимодействовать с социальными потребностями общества и запросами рынка, связав деятельность вуза с собственной социально-экономической ответственностью как организа-

ции, ориентируемой на общественное развитие» [5]

Russell Group рассматривает третью миссию как деятельность, направленную на использование потенциала университета за пределами академической среды, в то время как Marhl и Pausits подчеркивают ее роль в расширении сотрудничества и обмена с обществом. «Различные подходы к пониманию «третьей миссии» университета вновь обращают наше внимание на его актуальную общественную роль и значение для регионального развития» [7]. В Таджикистане, осуществление этой «третьей миссии» вузами призвано способствовать социально-экономическому росту страны, что означает не только научные и образовательные достижения, но и активное участие университетов в жизни общества, а также в его экономическом и социальном становлении.»

Таджикские высшие учебные заведения активно работают над своей «третьей миссией», которая подразумевает вклад в развитие общества. Вот несколько примеров их деятельности:

- Сотрудничество с бизнесом: Университеты налаживают партнерские отношения с работодателями. Яркий пример – совместный проект с южнокорейской организацией KOICA по созданию учебного центра текстильных технологий. Этот проект направлен на модернизацию текстильной отрасли Таджикистана путем подготовки квалифицированных инженеров, улучшения технологической базы и создания соответствующей инфраструктуры.
- Международное сотрудничество: Вузы участвуют в международных образовательных программах, таких как Erasmus+ в Таджикистане. Это помогает им интегрироваться в глобальное образовательное пространство и повышать качество образования.
- Инновационные образовательные программы: Разрабатываются и внедряются междисциплинарные программы, в том числе на магистерском уровне. Объединение различных областей знаний позволяет готовить специалистов с широким кругозором и высокой квалификацией.

Важность социально-этичного подхода в маркетинге университетов:

Для успешной и долгосрочной работы с различными группами людей (студентами, работодателями, обществом в целом) университетам необходимо уделять особое внимание социально-этическим аспектам маркетинга. Это означает, что при продвижении своих услуг вузы должны ставить во главу угла не только собственные интересы, но и, прежде всего, благополучие и потребности обучающихся.

Таким образом, возникает закономерный интерес к продолжению исследования и определению стратегических направлений для бенчмаркинга (сравнения с лучшими практиками) социально-этичных стандартов маркетинга. Это поможет понять, какие именно этические принципы должны

лежать в основе маркетинговых стратегий вузов, выявлению ключевых параметров, которые характеризуют эти социально-этические стандарты. Это позволит разработать в дальнейшем конкретные критерии для оценки и улучшения маркетинговой деятельности университетов с точки зрения этики и социальной ответственности.

Литература

1. Медушевский Н.А. Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2024. № 3. С. 19–31
2. Национальная стратегия развития Республики Таджикистан на период до 2030 года: https://www.mewr.tj/wp-content/uploads/files/National%20Development%20Strategy-2030_ru.pdf
3. Постановление Правительства Республики Таджикистан от 29 сентября 2020 года № 526 О Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан на период до 2030 года https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38347059
4. Постановление Правительства Республики Таджикистан от 30 сентября 2022 года № 483 «О Стратегии развития искусственного интеллекта в Республике Таджикистан на период до 2040 года» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 31.01.2025 г.) URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39315014
5. Тавбулатова З. К., Чаплаев Х.Г. Третья миссия университета и ее роль в стратегическом процессе развития вуза // Экономические исследования. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretiya-missiya-universiteta-i-ee-rol-v-strategicheskom-protsesse-razvitiya-vuza>
6. Montesinos P., Carot J.M. and Mora F. (2008) Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. Higher Education in Europe. Vol. 33 (2–3). P. 195–199
7. Marhl, M., & Pausits, A. (2011). Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies. Evaluation in Higher Education, 5(1), 43–64.

MARKETING ASPECTS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT TRENDS IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

Ansoori K.M., Ansarov N.N., Tautanova A.Zh., Faizulla M.B.
TPI in Penjikent

Analyzing the existing realities and emerging trends in the work of universities, it is important to emphasize that marketing elements are present at almost every level. At the scale of the entire educational sector, the marketing aspect manifests itself as the overall focus of the education system on meeting the demands of the labor market and the needs of employers. At the level of institutional support for the industry, this is expressed in the desire to provide the labor market with innovation-oriented specialists who are trained by universities according to modernized curricula. The reform is based on taking into account global forecasts of economic growth, which are various types of market research (quantitative, qualitative, expert, and heuristic). This approach allows higher education institutions to identify popular areas of study and provide resources for their development in accordance with future needs, as outlined in the Tajikistan Education Development Strategy, for example. By focusing on general trends and current conditions, universities can engage in marketing activities, including developing their own strategies and establishing connections with target audiences. This approach allows educational programs to be tailored to the real needs of the job market and ensures the competitiveness of graduates. Ultimately, it contributes to the effectiveness of the education system and its ability to meet socio-economic challenges.

Keywords: marketing, educational activities, benchmarking, and university management.

References

1. Medushevsky N.A. Interpretation of the third role of universities at the present stage // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Political Science. History. International Relations. Foreign Regional Studies. Oriental Studies. 2024. No. 3. P. 19–31
2. National Development Strategy of the Republic of Tajikistan for the period up to 2030: https://www.mewr.tj/wp-content/uploads/files/National%20Development%20Strategy-2030_ru.pdf
3. Resolution of the Government of the Republic of Tajikistan of September 29, 2020 No. 526 “On the National Strategy for the Development of Education of the Republic of Tajikistan for the period up to 2030” https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=38347059
4. Resolution of the Government of the Republic of Tajikistan of September 30, 2022 No. 483 “On the Strategy for the Development of Artificial Intelligence in the Republic of Tajikistan for the period up to 2040” (with amendments and additions as of January 31, 2025) URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39315014
5. Tavbulatova Z. K., Chaplaev H.G. The Third Mission of the University and Its Role in the Strategic Process of University Development // Economic Studies. 2022. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretiya-missiya-universiteta-i-ee-rol-v-strategicheskom-protsesse-razvitiya-vuza>
6. Montesinos P., Carot J.M. and Mora F. (2008) Third Mission ranking for world-class universities: Beyond teaching and research. Higher Education in Europe. Vol. 33 (2–3). P. 195–199
7. Marhl, M., & Pausits, A. (2011). Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies. Evaluation in Higher Education, 5(1), 43–64.

О возможности применения социально-культурных технологий в работе по профилактике девиантного поведения подростков

Безенкова Татьяна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: bezenkova@yandex.ru

Швацкий Алексей Юрьевич,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ
E-mail: alexuys@mail.ru

Андриенко Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, «Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ»
E-mail: andrienko-oa@mail.ru

Сенчило Никита Тимофеевич,

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
E-mail: sen1170@mail.ru

Статья посвящена анализу проблемы профилактики девиантного поведения подростков. Одной из ключевых задач современного общества является создание условий для успешной социализации, нравственного и личностного развития детей и подростков, в том числе относящихся к «группе риска», склонных к разным формам асоциального поведения. Уникальными возможностями в решении данной проблемы обладают социально-культурная и досуговая деятельность. Погружаясь в альтернативную, социально одобряемую обстановку, подросток получает возможности для самореализации, развития творческого потенциала и конструктивного межличностного взаимодействия. Цель исследования – определение возможности использования социально-культурных технологий в профилактике девиантного поведения подростков. На основе результатов диагностики была определена выборка испытуемых, в которую вошли 15 подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В ходе экспериментальной работы был реализован проект, направленный на профилактику девиантного поведения подростков группы риска посредством их вовлечения в творческую, социально одобряемую деятельность. Предложенный авторами комплекс мероприятий позволил сформировать навыки конструктивного общения подростков, эффективного разрешения конфликтов и управления гневом, снизить риск девиантного поведения и оптимизировать уровень социальной адаптации подростков группы риска.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, профилактика, социально-культурные технологии, досуговая деятельность.

Основной задачей государства и общества является создание условий для успешной социализации, нравственного восстановления и раскрытия творческого потенциала подростков, а также их подготовки к активному и полноценному включению в социокультурное пространство. В этом контексте Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка М.А. Львова-Белова подчеркивает важность формирования поддерживающей среды, которая способствует укреплению у подростков уверенности в себе и позитивного представления о будущем, оказывает помощь в преодолении трудностей переходного возраста и направляет их энергию на конструктивную деятельность. Очень важно уделять внимание подросткам, относящимся к «группе риска», нуждающимся в такой поддержке [6].

Особенности профилактики девиантного поведения среди подростков обусловлены уникальным потенциалом досуговой деятельности, которая привлекает молодое поколение в разнообразные формы социально-культурной активности. Данная деятельность реализует комплекс функций, включающих рекреацию и оздоровление, познавательное развитие, художественно-творческую самореализацию, коммуникативное взаимодействие, психотерапевтическую поддержку и другие значимые направления.

Основной задачей культурно-досуговой деятельности в профилактике девиантного поведения является создание альтернативной, социально одобряемой среды, предоставляющей подросткам возможности для самореализации, развития творческого потенциала и конструктивного межличностного взаимодействия, тем самым отвлекая их от деструктивных форм поведения и вовлекая в позитивную деятельность.

В.Я. Суртаев отмечает, что «культурно-досуговая деятельность является одним из важнейших средств реализации сущностных сил человека и оптимизации социально-культурной среды, окружающей его. В культурно-досуговой деятельности, как правило, слитно присутствуют моменты преобразования, познания и оценки» [1].

Г.В. Рогальская рассматривает социально-культурную деятельность как способ борьбы с девиантным поведением. Автор акцентирует внимание на ненавязчивости досуга, его безопасности, добровольности, а также учета особенностей современных подростков [4].

Ф.К. Зиннуров, В.И. Красильников, А.М. Гайфутдинова рассматривают социально-культурную деятельность в аспекте культурологического под-

хода, который позволяет использовать педагогический ресурс досуга. Авторы говорят о том, что результат возможен только при участии подростка в активных формах культурно-досуговой деятельности. «Вместе с тем эффективная профилактика негативных привычек в досуговое время обеспечивается только тогда, когда происходит переход от пассивного потребления культуры к активному усвоению культурных ценностей», – утверждают исследователи. Они делают важный для нашего исследования вывод: «Социально-культурная деятельность как средство профилактики негативных привычек и формирования здорового образа жизни у подростков на ранней стадии девиантности выступает при целенаправленном приобщении подростков к богатствам культуры, развития их ценностных ориентаций и духовных потребностей» [2, с. 6].

Говоря об отборе методов социально-культурной деятельности, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева, Ж.Б. Марголина заостряют внимание на задачах, которые могут быть определены как «создание атмосферы эмоциональной безопасности, формирование положительного образа своего «Я», атмосферы совместных эмоциональных переживаний (радости, удивления), развитие навыков реагировать на интонацию, мимику, жесты (педагогическая имиджелогия) и др.» [5, с. 316].

В исследовании С.В. Кучеренко, Д.А. Бахиной рассматривается самодетерминация как противоположность девиантного поведения, благодаря чему ее ресурс можно использовать в разработке детско-взрослых культурно-образовательных проектов по профилактике девиантного поведения подростков [3, с. 316].

Таким образом, социально-культурная и культурно-досуговая деятельность обладают разноплановыми возможностями в профилактике девиантного поведения на разных стадиях его формирования. Особенно эффективной будет работа на стадии первичной профилактики. С помощью социально-культурных технологий можно организовать для подростка такую среду, в которой он будет приобщаться к ценностям и нормам общества, у него появится возможность самовыражения и самоопределения, а также реализации конструктивных действий.

С целью определения возможности использования социально-культурных технологий в профилактике девиантного поведения подростков нами было проведено исследование на базе МУ «Комплексного центра социального обслуживания населения Орджоникидзевского района» г. Магнитогорска, в котором приняли участие 25 семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и воспитывающие детей.

Используя метод анкетирования, мы выявили, что для большинства исследуемых семей, приоритетными являются проблемы материального обеспечения и трудоустройства (76%). Актуальность проблемы воспитания детей, отмеченная значительной частью респондентов, не только свиде-

тельствует о потенциальном недостатке педагогических знаний у родителей и трудностях в установлении эффективной коммуникации с детьми, но и может отражать обеспокоенность родителей влиянием негативных факторов внешней среды, таких как доступность деструктивного контента в сети Интернет, негативное влияние со стороны сверстников и недостаточная организация досуга, способствующего формированию позитивных ценностей у подрастающего поколения (60%). Проблемы взаимоотношений в семье (44%) и организации досуга (36%), занимающие средние позиции в рейтинге актуальности проблем, указывают на необходимость оказания психологической поддержки семьям и организации досуговых мероприятий, способствующих укреплению внутрисемейных связей. Менее актуальными для семей являются проблемы здоровья (24%), жилья (24%), взаимоотношений с окружающими (4%).

Распределение ответов на вопрос о характере взаимоотношений в семье у участников анкетирования позволяет констатировать следующее: в 36% семей неблагополучный характер взаимоотношений, свидетельствующий о наличии деструктивных процессов, что может негативно сказываться на эмоциональном состоянии всех членов семьи, в особенности детей, и требует разработки и внедрения определенных мер социально-психологической поддержки семьи в целом и детей отдельно.

В следующем вопросе для определения потенциальной вовлеченности подростков в социальный проект, направленный на профилактику девиантного поведения посредством социально-культурных технологий, родителям было предложено выразить свое отношение к участию их детей в соответствующем проекте. Большинство опрошенных выразили согласие. При этом, 52% респондентов отметили необходимость получения более детальной информации, что может указывать на стремление к осознанному принятию решения, основанному на понимании целей, содержания и методов работы проекта, а также на желании убедиться в безопасности и эффективности предлагаемых мероприятий для их детей.

В целях выявления предпочтительных направлений деятельности в рамках проекта по профилактике девиантного поведения среди несовершеннолетних, родителям было предложено оценить их заинтересованность в различных областях, которые могли бы быть полезны и интересны для их детей.

Проанализировав результаты, мы можем сделать вывод о том, что большинство опрошенных предпочли для своих детей психологические тренинги и занятия (60%). Данный результат может свидетельствовать об осознании родителями значимости психологической поддержки и развития эмоционального интеллекта у подростков, особенно в условиях роста и воспитании в семье, находящейся в трудной жизненной ситуации. Популярность данного направления может быть обуслов-

лена стремлением родителей обеспечить своим детям развитие умений для эффективной адаптации к сложным жизненным обстоятельствам, саморегуляции и преодолению стресса, что позволит улучшить коммуникацию и взаимоотношения с окружающими.

Отметим, что занятия в творческих мастерских и театральной студии привлекают значительное внимание опрошенных родителей подростков (48%). На основании этого можно предположить, что родители осознают важность развития творческого самовыражения, воображения и личностного потенциала у своих детей. Кроме того, они, вероятно, ценят возможности, предоставляемые этими занятиями, для совершенствования коммуникативных навыков, развития артистизма, умения выражать собственные эмоции и понимать чувства окружающих.

Помимо творческого развития, родители также проявляют заинтересованность в формировании критического мышления и коммуникативных навыков у своих детей. Дискуссионным клубам и дебатам отдали предпочтение 40% респондентов.

Не менее значимым для гармоничного развития личности подростка является и занятие музыкой. Музыкальные занятия, выбранные 36% респондентами, важны для эмоционального развития, самовыражения и развития чувства ритма, что способствует улучшению концентрации внимания и снижению уровня тревожности.

Все респонденты (100%) выразили согласие на то, чтобы их дети принимали участие в социальном проекте по профилактике девиантного поведения подростков. 80% родителей не против, чтобы их дети посещали групповые занятия, а остальные (20%) отдали предпочтение индивидуальной форме работы. Это доказывает, что все родители заинтересованы в профилактике отклоняющегося поведения своих детей.

Групповые занятия создают поддерживающую и принимающую среду, где подростки могут общаться со сверстниками, обмениваться опытом, учиться решать конфликты и строить здоровые взаимоотношения.

Однако важно помнить, что каждый подросток уникален, и эффективность групповой работы значительно возрастает при использовании индивидуального подхода. Диагностика личности каждого ребенка перед началом групповых занятий имеет важное значение в дальнейшей работе по профилактике девиантного поведения подростков. Данная форма организации занятий позволяет выявить индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны, потребности и интересы каждого участника. Это, в свою очередь, дает возможность подобрать наиболее подходящие методы и формы работы.

На основании полученных результатов и помощи консультации специалистов отделения социальной помощи семье и детям МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска, мы произвели выборку будущих потенциальных

участников проекта по профилактике девиантного поведения подростков. Было отобрано 15 подростков группы риска в возрасте от 14 до 17 лет включительно: 12 подростков из семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и состоящих на учете в КЦСОН Орджоникидзевского района г. Магнитогорска, и 3 подростка из МОУ «Школа-интернат Семья» г. Магнитогорска.

Перед разработкой и реализацией проекта профилактики девиантного поведения подростков (14–17 лет) из «группы риска» нами была проведена психологическая диагностика с использованием следующих методик:

- «Шкала самооценки уровня тревожности» Спилберга-Ханина;
- методика «Диагностика уровня эмпатии» (И.М. Юсупов);
- опросник проявлений агрессии и враждебности А. Басса и А. Дарки.

Результаты тестирования выявили преобладание высокого (74%) и очень высокого (13%) уровня ситуативной тревожности у подростков, что говорит о выраженной склонности к переживанию тревоги в ответ на внешние стимулы. Возможно, это связано с повышенной чувствительностью к критике, страхом неудачи или неопределенностью будущего. Подростки с высоким уровнем ситуативной тревожности могут испытывать трудности в общении, избегать новых ситуаций в жизни и быть более подверженными перепадам настроения. Лишь у 13% респондентов уровень ситуативной тревожности соответствует среднему значению, что свидетельствует об адекватной реакции на различные внешние раздражители и стрессоры и большей эмоциональной устойчивости.

Отметим, что преобладание высокого уровня ситуативной тревожности у большинства респондентов позволяет предположить наличие у них существенного стрессового воздействия, требующего дальнейшего изучения и своевременной помощи. Ситуативная тревожность, будучи временной реакцией на конкретные события, может, при чрезмерной интенсивности или продолжительности, перерасти в хроническое состояние, негативно влияя на все аспекты жизни подростка, включая успеваемость, социальные отношения и физическое здоровье. Важно учитывать, что тревожность подавляет жизнерадостность, способствует развитию хронической эмоциональной неудовлетворенности и подавленности, что может стать отправной точкой для развития девиантного поведения. Поэтому необходима комплексная работа, направленная на снижение уровня тревожности, развитие навыков стрессоустойчивости и формирование позитивного взгляда на жизнь.

Что касается личностной тревожности, то очень высокий уровень продемонстрировало 7% подростков, это указывает на потенциальное наличие глубоко укоренившихся внутренних конфликтов, низкой самооценки и выраженной неуверенности в себе. Высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 13% респондентов, что свидетель-

ствует о выраженной склонности к тревожным переживаниям, независимо от конкретных ситуаций. Средний уровень личностной тревожности показали 60% подростков, а низкий – 20%.

Результаты исследования уровня эмпатии по методике И.М. Юсупова показывают, что подростки «группы риска» демонстрируют выраженную неоднородность в распределении показателей.

Низкий уровень эмпатии продемонстрировали 40% подростков, который характеризуется трудностями в установлении и поддержании межличностных контактов, дискомфортом в больших компаниях, сниженной способностью к распознаванию и интерпретации эмоций окружающих, предпочтением индивидуальных занятий и ориентацией на логику и рациональность в ущерб эмоциональной составляющей взаимодействия. Эти особенности могут приводить к ограниченному кругу общения, ощущению социальной изоляции, а также к трудностям в разрешении конфликтов, поскольку подростки могут не учитывать чувства и потребности других людей.

Средний уровень эмпатии продемонстрировали 40% подростков, что соответствует среднестатистическим показателям и отражает способность понимать эмоциональное состояние окружающих, но с некоторым уровнем самоконтроля в проявлении собственных эмоций. Взаимодействие в группе основывается преимущественно на анализе поведения, а не на интуитивном понимании. Такие подростки могут испытывать трудности в искреннем сопереживании и проявлении сочувствия, что может влиять на качество их межличностных отношений.

20% подростков продемонстрировали высокий уровень эмпатии, что свидетельствует о развитой способности к сопереживанию, пониманию и принятию эмоциональных состояний других.

Результаты проведенной диагностики уровня агрессивности у подростков демонстрируют неоднородность в распределении показателей по различным шкалам.

Повышенное внимание привлекает выраженный дисбаланс по шкалам вербальной агрессии и чувства вины. По шкале вербальной агрессии у значительного количества респондентов зафиксирован очень высокий уровень (66%), что указывает на склонность к использованию словесной агрессии (оскорбления, критика, угрозы) в качестве способа выражения негативных эмоций и разрешения конфликтов. По шкале чувства вины очень высокий уровень демонстрируют большинство подростков (73%), что может свидетельствовать о наличии внутренних конфликтов, связанных с чувством ответственности за свои поступки и ощущением собственной вины.

Отсутствие респондентов с очень высоким уровнем физической агрессии при относительно небольшом количестве человек с низким уровнем (20%) указывает на то, что применение физической силы в решении различных вопросов не яв-

ляется доминирующей стратегией поведения для данной группы подростков.

Особое внимание хотим обратить на результаты по шкале косвенной агрессии. При достаточно равномерном распределении по среднему (60% подростков), повышенному (7% подростков) и высокому уровням (20% подростков) можно сделать вывод о том, что данный вид агрессии имеет определенное значение в поведении исследуемой группы.

По показателю раздражительности высокий уровень диагностирован у 60% подростков, что может говорить о склонности к быстрому возникновению негативных эмоций.

Преобладание среднего (33%) и высокого (40%) уровня обидчивости в подростковом возрасте может быть связано с повышенной чувствительностью к оценке со стороны сверстников и взрослых, стремлением к признанию и ощущением уязвимости. Подростки в этот период особенно остро реагируют на критику, несправедливое отношение, что может приводить к возникновению чувства обиды и связанных с ним негативных эмоций.

Наличие у части подростков (46%) склонности к недоверию и подозрению окружающих в недобрых намерениях в подростковом возрасте может отражать особенности социального развития и формирования идентичности. Подростки часто сталкиваются с ситуациями, когда им приходится отстаивать свои интересы, подвергаться конкуренции и защищаться от манипуляций.

Что касается враждебности, то 53% подростков испытывают негативные чувства по отношению к другим людям, проявляющиеся в неприязни, злости и недоброжелательности. В подростковом возрасте, когда происходит активное формирование системы ценностей и мировоззрения, подростки могут проявлять враждебность по отношению к тем, кто не соответствует их представлениям о правильном и справедливом. Враждебность может быть связана с чувством неудовлетворенности, разочарованием в окружающем мире и протестом против общепринятых норм.

Итак, преобладание повышенного (47% подростков) и высокого (33% подростков) уровней агрессивности в исследуемой группе свидетельствует об общей тенденции к проявлению агрессивных реакций.

Таким образом, проведенная диагностика личностных особенностей подростков группы риска позволила выявить выраженную склонность к вербальной агрессии в сочетании с высоким чувством вины, низкий уровень эмпатии и повышенную тревожность (как ситуативную, так и личностную). Данное сочетание представляет собой значимый фактор риска развития девиантного поведения подростков, поскольку склонность к вербальной агрессии (оскорбления, угрозы) может приводить к конфликтам и нарушению социальных норм, а сопутствующее чувство вины – к внутреннему напряжению и саморазрушительному поведению. Низкий уровень эмпатии, в свою очередь, затруд-

няет формирование здоровых межличностных отношений и снижает способность к сопереживанию, что может способствовать развитию безразличия к последствиям своих действий для других. Повышенная тревожность усиливает эмоциональную нестабильность и уязвимость перед стрессом, что может провоцировать импульсивное и деструктивное поведение. В связи с этим, эффективная профилактика девиантного поведения в данной группе подростков требует реализации комплексной программы, направленной на:

- 1) развитие эмпатии, повышение способности понимать и разделять чувства других людей, формирование навыков сочувствия и сопереживания;
- 2) снижение уровня тревоги, обучение навыкам управления стрессом, релаксации и снижения эмоционального напряжения;
- 3) коррекцию агрессивного поведения, развитие навыков конструктивного общения, эффективного разрешения конфликтов и управления гневом.

Только комплексный подход, учитывающий взаимосвязь выявленных личностных особенностей, позволит эффективно снизить риск девиантного поведения и способствовать социальной адаптации подростков группы риска.

Проанализировав особенности и проблемы семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и особенности личности подростков группы риска, мы разработали проект с использованием современных социально-культурных технологий, в том числе использование ресурсов социально-культурной деятельности, помогающий решить проблемы, связанные, в первую очередь с профилактикой девиантного поведения и создания положительной среды для эффективной социализации подростков в возрасте от 14 до 17 лет.

Цель проекта: профилактика девиантного поведения подростков группы риска, в том числе из семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, посредством вовлечения в творческую, социально одобряемую деятельность.

Студия социальной анимации «Дорога добра» – комплексный проект, направленный на профилактику девиантного поведения подростков группы риска посредством вовлечения их в творческую, социально одобряемую деятельность.

В рамках проекта нами была сформирована группа подростков «группы риска» из 15 человек, которые занимались в студии социальной анимации на базе МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска, являющегося партнером проекта.

Подростки, участвующие в проекте, посещали в течение 8 месяцев занятия, на которых обучались аниматорской деятельности и основам проведения игровых программ, культурно-досуговых мероприятий. В рамках проекта проведено 30 занятий (по 2 часа) по основам сценического искусства, сценической культуры, освоению игротехнических приемов, музыкальному и видеосопровождению номеров и программ, по развитию инто-

нирования и выразительности речи с помощью занятий музыкально-литературной направленности, а также по разработке самостоятельных номеров и игровых программ.

Психологом проекта были организованы тренинги и занятия, направленные на формирование коммуникативных навыков, освоение способов разрешения конфликтных ситуаций, развитие умений работы в команде, преодоление неуверенности в себе.

Результатом участия в проекте стали выступления участников целевой группы на мероприятиях Отделения дневного пребывания МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска, организованы костюмированные поздравления с днем рождения на дому для получателей социальных услуг.

По завершению проекта нами была проведена повторная диагностика подростков, показавшая наличие положительных изменений в их поведении: снизился уровень тревожности, агрессии, чувства вины; повысился уровень эмпатии и коммуникативных способностей.

Таким образом, активное участие подростков в социально-культурной деятельности способствует формированию позитивной самоидентификации, развитию навыков сотрудничества и коммуникации, что в совокупности значительно снижает риск проявления девиантного поведения и способствует успешной социальной адаптации.

Литература

1. Безенкова Т.А., Андриенко О.А., Швацкий А.Ю. Ценностные ориентации современной молодежи: монография / электронное издание. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова. 2022.
2. Зиннуров Ф.К., Красильников В.И., Гайфутдинова А.М. Социально-культурная деятельность как средство профилактики негативных привычек и формирования здорового образа жизни у подростков на ранней стадии девиантности: личностно-деятельностный и культурологический подходы // Вестник Казанского юридического института МВД России 2014. № 3 (17) С. 6–10.
3. Кучеренко С.В., Бахрина Д.А. Профилактика девиантного поведения подростков посредством разработки детско-взрослых культурно-образовательных проектов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2024. № 1 (65). С. 109–114.
4. Рогальская Г.В. Социально-культурная деятельность как способ борьбы с девиантным поведением подростков // Вестник науки и образования. 2019. № 21 (75). С. 61–63.
5. Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н., Марголина Ж.Б. Социально-культурная деятельность в условиях инновационного преобразования социальной среды // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2. С. 314–316.

6. Чипан А.А. Преодоление специфических вызовов в процессе социально-культурной реабилитации подростков «группы риска» // Вестник ТОГИРРО. 2025. № 2 (57). С. 42–46.

ON THE POSSIBILITY OF USING SOCIO-CULTURAL TECHNOLOGIES IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Bezenkova T.A., Shvatskiy A.Yu., Andrienko O.A., Senchilo N.T.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Orsk Institute of Humanities and Technologies (Branch) of Orenburg State University

This article is devoted to the analysis of the problem of prevention of deviant behavior in adolescents. One of the key tasks of modern society is to create conditions for the successful socialization, moral and personal development of children and adolescents, including those belonging to the “risk group”, prone to various forms of antisocial behavior. Socio-cultural and leisure activities have unique opportunities in solving this problem. By immersing oneself in an alternative, socially acceptable environment, a teenager gets opportunities for self-realization, the development of creative potential and constructive interpersonal interaction. The purpose of the study has been to determine the possibility of using socio-cultural technologies in the prevention of deviant behavior in adolescents. Based on the diagnostic results, a sample of subjects has been determined, which included 15 teenagers who had found themselves in a difficult life situation. During the experimental work, a project was implemented aimed at preventing the deviant behavior of at-risk adolescents through their involvement in creative, socially approved activities. The set of measures proposed by the authors has made it possible to form the skills of constructive communication among adoles-

cents, effective conflict resolution and anger management, reduce the risk of deviant behavior and optimize the level of social adaptation of adolescents at risk.

Keywords: adolescents, deviant behavior, prevention, socio-cultural technologies, leisure activities.

References

1. Bezenkova T.A., Andrienko O.A., Shvatskiy A. Yu. Value Orientations of Modern Youth: Monograph / Electronic Publication. Magnitogorsk: Bauman Moscow State Technical University. 2022.
2. Zinnurov F.K., Krasilnikov V.I., Gaifutdinova A.M. Socio-cultural activities as a means of preventing negative habits and forming a healthy lifestyle in adolescents at an early stage of deviance: personality-activity and cultural approaches // Bulletin of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2014. No. 3 (17), pp. 6–10.
3. Kucherenko S.V., Bakhrina D.A. Prevention of deviant behavior in adolescents through the development of child-adult cultural and educational projects // Humanitarian sciences (Yalta). 2024. No. 1 (65). P. 109–114.
4. Rogalskaya G.V. Socio-cultural activities as a way to combat deviant behavior of adolescents // Bulletin of science and education. 2019. No. 21 (75). P. 61–63.
5. Roytblat O.V., Surtaeva N.N., Margolina Zh.B. Socio-cultural activities in the context of innovative transformation of the social environment // The world of science, culture, education. 2019. No. 2. P. 314–316.
6. Chipan A.A. Overcoming specific challenges in the process of socio-cultural rehabilitation of adolescents “at risk” // Bulletin of TOGIRRO. 2025. No. 2 (57). P. 42–46.

Стратегии развития математического образования в обеспечении технологического прорыва

Кодзоева Фердос Джабраиловна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математический анализ», Ингушский государственный университет
E-mail: k.fira2016@yandex.ru

Албогачиева Мадина Магомедовна,

доцент кафедры «Математический анализ», Ингушский государственный университет
E-mail: albmndn@mail.ru

Аушева Мадина Ахмедовна,

старший преподаватель кафедры «Математический анализ», Ингушский государственный университет
E-mail: madina.a76@mail.ru

В условиях ускоряющегося научно-технического прогресса качество математического образования становится решающим фактором для обеспечения технологического прорыва. В статье проанализирована роль математического образования как фундамента развития инновационной экономики и технологического лидерства. Приводятся данные о текущем состоянии математической подготовки в России, выявляются проблемы (разрыв между школьным и вузовским уровнями, дефицит педагогических кадров, устаревание содержания обучения) и их влияние на подготовку специалистов для высокотехнологичных отраслей. Рассмотрены стратегические инициативы по развитию математического образования в Российской Федерации: государственные концепции и планы (включая Концепцию развития математического образования и комплексный план мероприятий до 2030 года), обновление образовательных стандартов и программ, повышение квалификации учителей и привлечение молодых кадров, развитие системы профильных классов и олимпиад, использование цифровых технологий и инновационных методик обучения. Отмечается опыт других стран и международные подходы (STEM-образование, партнерство образования с индустрией) для сопоставления и заимствования лучших практик. Сделан вывод, что целенаправленное и системное развитие математического образования напрямую способствует научно-технологическому развитию страны: высокое качество подготовки по математике формирует кадровый потенциал для прорывных исследований и разработок, повышает креативность и аналитические способности молодежи, тем самым ускоряя прогресс в приоритетных технологических направлениях. Реализация продуманных стратегий в сфере математического образования позволит России обеспечить долгосрочное технологическое лидерство и успешную конкуренцию в мировой инновационной экономике.

Ключевые слова: математическое образование; технологический прорыв; инновационное развитие; STEM-образование; стратегия развития; Россия.

Введение

Математика играет особую роль в современном научно-техническом развитии. Качественное математическое образование признано необходимым условием успешной инновационной экономики: как отмечается в Концепции развития математического образования в Российской Федерации, без высокого уровня математической подготовки невозможно создание инновационной экономики и достижение долгосрочных целей технологического развития [1, с.2]. Другими словами, технологический прорыв невозможен без надлежащего уровня математических знаний. Это подчёркивается и экспертами: «невозможно сделать технологический прорыв, если базовое школьное образование не даёт высокого уровня знаний по естественно-математическому циклу», – отмечает ректор Смоленского государственного университета М. Артеменков [2].

Международный опыт также свидетельствует, что страны, совершающие технологический рывок, активно инвестируют в развитие математического образования RG.RU [4, с. 2]. Исторически в СССР осознавалась связь между подготовкой по математике и развитием высоких технологий – в 1960–1970-х годах создавалась сеть специализированных физико-математических школ как «кузница кадров» для науки и оборонной промышленности [3, с. 720]. Эти факты указывают на то, что состояние математического образования напрямую влияет на научно-технический потенциал страны.

В данной статье рассматривается, каким образом математическое образование влияет на технологический прогресс и какие стратегии могут способствовать его развитию. Основное внимание уделено ситуации в России: анализируются государственные программы и исследования последних лет, направленные на модернизацию математического образования, а также приводятся примеры из зарубежной практики для сравнения.

Материалы и методы исследования

Исследование носит аналитический характер и основано на обзоре современных публикаций и программных документов, посвящённых математическому образованию и его роли в инновационном развитии. В качестве материалов рассмотрены нормативно-стратегические документы Российской Федерации (Концепция развития математического образования, национальные проекты и комплексные планы Правительства РФ), статистические данные и отчёты (например, результаты международных ис-

следований качества образования), а также научные статьи, обзоры (и пр. научные труды), в которых являются проблемы и перспективы в данной области.

Использованы: сравнительный подход (сопоставление российских стратегий с зарубежными примерами) и проблемно-ориентированный анализ – с фокусом на выявлении препятствий в системе образования и оценке эффективности предлагаемых мер. Это в значительной мере позволяет нам обобщить разрозненные данные и выработать целостное представление о стратегиях развития математического образования в контексте задач технологического прорыва.

Результаты и обсуждение

Математическое образование является фундаментом для подготовки инженеров, учёных и инновационных предпринимателей, определяющих технологическое развитие. Высокий уровень математической грамотности населения коррелирует с научно-технической конкурентоспособностью страны [4, с.2]. По сути, математика обеспечивает язык и инструментарий для большинства современных технологий – от информационных технологий и искусственного интеллекта до современных методов в энергетике и биомедицине [4, с.2].

В докладах международных организаций подчёркивается, что математика – центральный элемент технологических инноваций и экономического роста [4, с.2]. Страны с сильными традициями математического образования (например, Сингапур, Южная Корея, Финляндия) регулярно показывают не только высокие результаты в международных оценках (PISA, TIMSS), но и успехи в развитии высокотехнологичных отраслей.

Вопреки стереотипу, что упор на математическую подготовку может подавлять креативность, исследования показывают, что лидеры по математике одновременно достигают высоких показателей по креативному мышлению учащихся [5, с. 14]. То есть, прочная математическая база дополняется умением творчески применять знания, что особенно важно для инноваций. Математическое образование формирует основы для развития всех STEM-дисциплин (науки, техники, инженерии и технологий), подготавливая кадры, способные генерировать и внедрять новые технические решения.

Несмотря на богатые традиции, российская система математического образования сталкивается с рядом серьёзных вызовов, влияющих на воспроизводство научно-технических кадров.

Одной из проблем является разрыв между школьной и вузовской подготовкой – в исследованиях отмечается, что этот разрыв «увеличивается: многие первокурсники технических и математических специальностей испытывают трудности при освоении базовых университетских курсов...» (например, алгебры, геометрии, математического анализа) [6]. Она связана как с содержанием школьной программы, так и с недостатком необходимых навыков у выпускников школ.

А также:

1. Школьная программа по математике во многом остаётся устаревшей – её содержание ориентировано на достижения прошлых столетий и слабо связано с современными приложениями [6].

2. Вузовские курсы требуют от студентов высокого уровня абстрактного мышления и самостоятельности, опираясь на актуальные научные и прикладные задачи, к которым выпускники школ часто оказываются не полностью готовы (а значительная часть студентов не умеет строго формулировать определения, доказывать теоремы, испытывает затруднения даже в базовых задачах по геометрии и комбинаторики [6]). Конечно, это отражается и на успеваемости: по данным МГУ, много первокурсников получают неудовлетворительные оценки по фундаментальным математическим дисциплинам [6].

Выявленные разрывы связаны и с проблемами содержания образования на разных уровнях.

Ещё в Концепции развития математического образования (2013) отмечалось, что выбор содержания математических курсов «продолжает устаревать и остаётся формальным и оторванным от жизни», а преемственность между уровнями нарушена [1, с. 2].

Фактически единые стандарты без учёта разнообразности способностей учащихся приводят к снижению эффективности: обучение нередко подменяется подготовкой к экзаменам, не формируя глубокого понимания [1, с. 3]. То есть, имеет место рассогласование между системой школьного обучения математике и требованиями высшей школы и современных отраслей.

Кроме того, актуальна проблема мотивации: интерес учащихся к математике снижается, отчасти из-за недостаточной прикладной направленности обучения и общественной недооценки роли математики [1], что создаёт замкнутый круг: снижение мотивации ведёт к снижению результатов, что, в свою очередь, подкрепляет представление о математике как о трудной и «не нужной» для жизни дисциплине.

И с этим связана ещё одна острая проблема – дефицит квалифицированных педагогических кадров и обновление методов обучения. Средний возраст учителей математики в школах увеличивается, приток молодых специалистов ограничен. Правительство РФ напрямую указывает на эту проблему: в комплексном плане по повышению качества математического и естественно-научного образования ставится цель повысить долю учителей в возрасте до 35 лет до 30% к 2030 г. [1, с. 2].

Требуется преодолеть недостаток учителей во многих регионах и повысить уровень их подготовки. Многие действующие учителя нуждаются в освоении современных методов преподавания, включая использование цифровых инструментов и новых подходов к решению задач.

И для решения обозначенных выше проблем и обеспечения связи образования с потребностями технологического развития реализуется ряд

стратегических инициатив. Рассмотрим основные направления и меры, предпринимаемые в России, а также сопоставим их с зарубежными практиками.

1. Модернизация учебных программ – ключевой шаг для того, чтобы школьная математика соответствовала требованиям времени. Согласно Комплексному плану до 2030 г., запланировано обновление федеральных государственных образовательных стандартов по математике (и смежным дисциплинам) к 2026 г. и создание новых учебников и учебно-методических пособий до 2027 г. [7, с. 3]. Предполагается пересмотр содержания в направлении большего практического и прикладного уклона, включение современных разделов (например, элементов анализа данных, основ алгоритмического мышления и др.) и исключение устаревших тем, не находящихся применения.

Отдельное внимание уделяется развитию функциональной математической грамотности всех учащихся, а не только профильных классов. Международный опыт предлагает ориентироваться на компетентностный подход в математическом образовании, когда на первый план выходит умение применять знания для решения практических задач. В ряде стран (например, Финляндия) учебные стандарты регулярно пересматриваются с учётом развития технологий и общества, что позволяет поддерживать актуальность содержания обучения.

2. Человеческий ресурс – центральное звено любой образовательной реформы. Без квалифицированных, мотивированных педагогов даже самые прогрессивные программы останутся на бумаге. Поэтому стратегия развития математического образования уделяет приоритетное внимание подготовке и поддержке учителей.

В упомянутом плане предусмотрено масштабное повышение квалификации преподавателей: начиная с 2025 г. ежегодно будут проходить переподготовку не менее 10 тыс. учителей математики, физики, химии и биологии, а также не менее 1 тыс. преподавателей вузов педагогических направлений [7, с. 3]. Создаются стажёрские площадки в каждом федеральном округе для практической подготовки молодых специалистов в школах (по крайней мере, предполагается их создание, на данный момент нет упоминаний) [7].

И, конечно, обновляются программы педагогических вузов с упором на современные методы обучения математике. Одной из целей является привлечение в школу молодых талантливых специалистов с профильным образованием. Для этого на государственном уровне предпринимаются меры по повышению привлекательности профессии учителя – от материальной поддержки (гранты, надбавки, жильё) до возможностей карьерного роста и профессионального развития.

В качестве ориентира можно привести опыт некоторых стран: например, в Китае и Сингапуре действует система наставничества для молодых учителей, в Финляндии профессия учителя престижна и требует высокой квалификации, что привлекает лучших выпускников университетов.

В США в рамках национальной STEM-стратегии также рекомендовано активно привлекать выпускников технических специальностей в школы в качестве преподавателей и наставников [8].

Для повышения качества преподавания важно не только обучение самих учителей, но и формирование сообщества практиков, обменивающихся опытом. В России такую роль играют, например, ассоциации учителей математики, регулярные конференции (как всероссийский форум «Градиент» и другие), там педагоги обсуждают новые подходы и делятся удачными практиками.

3. Дифференциация и поддержка одарённых учащихся – одной из стратегий является развитие профилированного и углублённого обучения математике для тех школьников, которые проявляют повышенный интерес и способности. Ещё с советских времён эффективно зарекомендовала себя система специальных физико-математических школ и классов. В современное время эта традиция продолжается и расширяется.

В крупных городах (Москва, Санкт-Петербург и др.) действуют специализированные лицеи, профильные математические классы («математические вертикали» и аналогичные проекты), куда отбираются мотивированные ученики. Комплексный план развития образования предусматривает расширение сети профильных классов с углублённым изучением математики и естественных наук по всей стране [1, с. 2]. Талантливые дети из разных регионов смогут получить качественную подготовку, необходимую для поступления в ведущие технические вузы.

Также, российские школьники традиционно сильны в международных математических олимпиадах, и сохранение этого преимущества требует поддержки олимпиадного движения. Планом предусмотрено совершенствование и этого направления – расширение участия, повышение прозрачности и педагогической ценности олимпиад. Олимпиады и конкурсы не только выявляют талантливых учеников, но и служат «полигоном» для отработки новых методик обучения, развития творческого мышления при решении нестандартных задач.

Для более широкой аудитории учащихся вводятся новые форматы вовлечения в математику: математические кружки, проектные и исследовательские работы, турниры юных математиков. Цель – повысить интерес к предмету и показать его применение в реальных проблемах. Дифференциация обучения (профильные группы, факультативы) позволяет также лучше работать с учащимися разного уровня подготовки, не теряя сильных и одновременно подтягивая базовый уровень для всех.

4. Чтобы преодолеть оторванность математических знаний от жизни, в образование внедряются междисциплинарные и практико-ориентированные подходы. Одно из направлений – развитие проектной деятельности, чтобы математика применялась для решения реальных задач, в том числе из инженерии, экономики, информационных технологий. Например, профиль-

ные занятия и практикумы на базе современных предприятий, научных институтов и университетских лабораторий [1, с. 4].

И увеличивается сотрудничество школ с вузами: создаются предуниверсарии, летние школы при университетах, где преподаватели вузов читают специальные курсы для старшеклассников. Междисциплинарность проявляется и во внедрении концепции STEM-образования: математика изучается не изолированно, а в связке с естественными науками и технологиями.

В России в целом начинают распространяться STEM-центры и кружки, где решаются комплексные задачи, требующие применения знаний из разных областей. Практика заимствуется из зарубежного опыта (США, страны Европы), где STEM-подход доказал эффективность в подготовке кадров для высокотехнологичных секторов. Кроме того, в старшей школе вводятся профориентационные курсы и элективы, позволяющие учащимся понять, как математика применяется в профессиональной деятельности (финансы, программирование, инженерное дело и т.д.). Все эти меры направлены на то, чтобы связать учебную математику с реальными навыками, необходимыми для инновационной экономики.

5. В целом, развитие математического образования не ограничивается национальными рамками – эта сфера выигрывает от постоянного обмена опытом между странами. Российские специалисты активно участвуют в международных исследованиях (например, PISA, TIMSS) и профессиональных сообществах (Международный конгресс математического образования и др.). Стратегия развития предполагает использование результатов этих исследований для коррекции национальной образовательной политики. Например, результаты PISA выявляют слабые места в подготовке – Россия, будучи около среднего уровня по математической грамотности, ставит цель войти в число лидеров, и предпринимаемые меры во многом соответствуют рекомендациям OECD по улучшению преподавания математики [1, с. 5]. Также ведётся сотрудничество с ведущими международными математическими центрами и фондами: реализуются совместные образовательные проекты, стажировки российских учителей и методистов за рубежом, привлекаются международные эксперты к оценке российских инициатив.

Сравнивая предпринимаемые в России шаги с зарубежными, можно отметить, что стратегические приоритеты везде схожи: обновление содержания, инвестирование в учителей, индивидуализация обучения, популяризация математики и ориентир на потребности экономики. Например, в США реализуется программа «Educate to Innovate», нацеленная на увеличение числа студентов, выбирающих STEM, и улучшение преподавания этих дисциплин; в её рамках поощряется партнёрство школ с технологическими компаниями, привлечение профессионалов в образование, развитие новых стандартов (Common Core) с акцентом на прикладное понимание математики [8].

В странах Европы действуют программы повышения математической грамотности всего населения (mathematical literacy for all) как основы для расширения кадрового резерва в инновационной экономике.

Для нас важно не только перенимать чужой опыт, но и использовать собственные конкурентные преимущества – обширную сеть специализированных школ и кружков, авторитет научно-математической школы. Стратегии развития должны сочетать лучшие мировые практики с учётом национальных особенностей и потребностей.

Выводы

Проведенный анализ показывает, что математическое образование играет ключевую роль в обеспечении технологического прогресса.

Во-первых, высокий уровень подготовки по математике создаёт необходимый резерв талантливых инженеров, программистов, исследователей – тех, кто разрабатывает и внедряет инновации.

Во-вторых, математическая грамотность широкой рабочей силы способствует повышению общей культуры использования технологий, производительности труда и адаптивности экономики к новым вызовам. Для страны, нацеленной на технологический прорыв, инвестирование в математическое образование окупается через ускоренное развитие наукоёмких отраслей и появление прорывных продуктов и услуг.

В отношении Российской Федерации можно заключить, что успех долгосрочных стратегий технологического развития во многом будет зависеть от эффективности реализуемых мер в сфере образования, прежде всего математического. Разработанные государственные стратегии – Концепция развития математического образования, национальные проекты и комплексный план до 2030 г. – отражают понимание этой зависимости.

Предпринятые шаги (модернизация стандартов, поддержка учителей, дифференциация обучения, интеграция с практикой и др.) представляются комплексными и перспективными. Особенно важно преодолеть выявленные проблемы: обеспечить преемственность между школой и вузом, поднять престиж учительской профессии, обновить содержание обучения с учётом современных реалий. Также необходимо мониторить реализацию инициатив – стратегии будут эффективны при условии их системного исполнения, достаточного финансирования и регулярной корректировки на основе обратной связи от педагогического сообщества и результатов учащихся.

В зарубежной и отечественной практике подтверждается, что улучшение математического образования – процесс постепенный, результаты которого проявляются через годы. Тем не менее, уже в среднесрочной перспективе правильные инвестиции в эту сферу дают ощутимый эффект: повышаются показатели успеваемости и интереса учащихся, растёт число молодых людей, выбирающих

инженерно-технические направления, усиливается поток отечественных разработок и стартапов.

Все это служит базой для технологического рывка. Можно уверенно утверждать, что стратегическое развитие математического образования является необходимым условием и катализатором технологического прогресса. Реализуя продуманные стратегии в этой области, Россия сможет не только решить текущие проблемы в образовании, но и создать задел для прорывных достижений в экономике и науке, обеспечив себе конкурентные преимущества на мировой арене в XXI в.

Литература

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. Российская газета, 26.12.2013, № 6277. – С. 1–3.
2. Артеменков М.А. Цитата из пресс-релиза Международного научного семинара «Математика и математическое образование: проблемы, технологии, перспективы». – Смоленский государственный университет (новости), 05.03.2025
3. Gerovitch S. “We Teach Them to Be Free”: Specialized Math Schools and the Cultivation of the Soviet Technical Intelligentsia // Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History. – 2019. – Vol.20, No.4. – pp.717–746
4. Агранович М. Сценарий от Лобачевского: как в РФ повысят качество математического образования – Российская газета, 23.11.2024
5. Pisa 2022 and TIMSS 2019 results for mathematics. – EMS Magazine (European Mathematical Society), 2023, Issue 130. – pp.12–15
6. Сафронова Н. Как преодолеть разрыв между математическим образованием в школах и вузах – Научная Россия (scientificrussia.ru), 03.03.2025
7. Савицкая Н. Технологический прорыв без математики невозможен – Независимая газета, 27.11.2024
8. STEM Education for the Innovation Economy. – Report of the U.S. Joint Economic Committee (Chair: Sen. A. Klobuchar). – Washington, DC, 2014. – 10 p.
9. OECD. PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. – Vol.I. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 353 p.
10. Распоряжение Правительства РФ от 19.11.2024 г. № 3333-р. Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественнонаучного образования на период до 2030 года. – Официальный интернет-портал правовой информации, 20.11.2024. (дата обращения: 05.03.2025).

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL EDUCATION IN ENSURING A TECHNOLOGICAL BREAKTHROUGH

Kodzoeva F.D., Albogachieva M.M., Ausheva M.A.
Ingush State University

In the context of accelerating scientific and technological progress, the quality of mathematics education has become a crucial factor in achieving a technological breakthrough. This article provides a scientific and analytical overview of the role of mathematics education as a foundation for an innovative economy and technological leadership. We analyze the current state of mathematics education in Russia, identify key problems (such as the gap between school and university levels, shortage of teaching staff, and outdated curricula) and examine how these issues affect the training of specialists for high-tech industries. The paper reviews strategic initiatives for the development of mathematics education in the Russian Federation: government concepts and plans (including the national Concept for the Development of Mathematical Education and the comprehensive action plan up to 2030), the modernization of educational standards and curricula, the professional development of teachers and the recruitment of young talent into teaching, the expansion of advanced mathematics classes and olympiad systems, and the use of digital technologies and innovative teaching methods. The experience of other countries and international approaches (STEM education, education-industry partnerships) are considered for comparison and adoption of best practices. We conclude that a purposeful and systematic development of mathematics education directly contributes to a nation's scientific and technological advancement: high-quality mathematics training builds the human capital for breakthrough research and innovation, and enhances youths' creativity and analytical skills, thereby accelerating progress in priority technological domains. The implementation of well-designed strategies in mathematics education will enable Russia to secure long-term technological leadership and to compete successfully in the global innovation-driven economy.

Keywords: mathematical education; technological breakthrough; innovative development; STEM education; development strategy; Russia.

References

1. Concept for the Development of Mathematics Education in the Russian Federation. Approved by RF Government Decree No. 2506-r of December 24, 2013. Rossiyskaya Gazeta, December 26, 2013, No. 6277. pp. 1–3.
2. Artemenkov M.A. Quote from the press release of the International Scientific Seminar “Mathematics and Mathematical Education: Problems, Technologies, Prospects”. Smolensk State University (news), March 5, 2025.
3. Gerovitch S. “We Teach Them to Be Free”: Specialized Math Schools and the Cultivation of the Soviet Technical Intelligentsia // Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History. 2019, Vol. 20, No. 4. – pp. 717–746
4. Agranovich M. Lobachevsky's Scenario: How the Quality of Mathematics Education Will Be Improved in Russia – Rossiyskaya Gazeta, 23.11.2024
5. Pisa 2022 and TIMSS 2019 Results for Mathematics. – EMS Magazine (European Mathematical Society), 2023, Issue 130. – pp. 12–15
6. Safronova N. How to Bridge the Gap between Mathematics Education in Schools and Universities – Nauchnaya Rossiya (scientificrussia.ru), 03.03.2025
7. Savitskaya N. Technological Breakthrough without Mathematics is Impossible – Nezavisimaya Gazeta, 27.11.2024
8. STEM Education for the Innovation Economy. – Report of the U.S. Joint Economic Committee (Chair: Sen. A. Klobuchar). – Washington, DC, 2014. – 10 p.
9. OECD. PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. – Vol. I. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 353 p.
10. Order of the Government of the Russian Federation of November 19, 2024, No. 3333-r. On approval of a comprehensive action plan to improve the quality of mathematics and natural science education through 2030. – Official Internet Portal of Legal Information, November 20, 2024. (Accessed: March 5, 2025).

Макарова Наталья Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: alex_mak66@mail.ru

Гармаш Светлана Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: garmaschs@mail.ru

Потураева Любовь Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: poturaevaln@gmail.com

В работе актуализируются проблемы нарушений письменной речи у младших школьников. Авторами представлено исследование, направленное на раннее выявление дисграфии и дизорфографии на этапе усвоения навыков письма у учащихся начальных классов. Описана распространенность и характер специфических ошибок письма у младших школьников, перечислены их возможные причины. В статье показано, что выявленные ошибки и трудности могут носить не только временный, преходящий и эволюционный характер, но являться стойкими, повторяющимися, возникающими вследствие определенных причин, и нуждающимися в специальной логопедической работе.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушения письменной речи, специфические ошибки, дисграфия, дизорфография, замены букв.

Введение

Проблема нарушений письменной речи на данный момент активно изучается педагогами, психологами, нейрофизиологами, специалистами-логопедами и дефектологами, поскольку имеет большую распространенность среди детей школьного возраста во всем мире. В России, по статистическим данным разных авторов, нарушения письма диагностированы у 10% – 30% школьников [1; 2; 3; 5].

Согласно результатам исследований Российской Ассоциации родителей детей с дислексией, 61% населения России не имеют представлений о проблеме трудностей обучения письму и чтению, что свидетельствует о необходимости освещения данной проблемы [1].

На протяжении нескольких десятилетий над проблемой нарушений письменной речи работали многие исследователи в области нейропсихологии, педагогики и дефектологии, такие как А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, И.В. Прищепова и другие. Все ученые сходятся во мнении, что к группе нарушений письма основе данных дефектов лежит частичное нарушение навыка письма (дисграфия, дизорфография), которое проявляется в письменных работах стойкими, повторяющимися и специфическими ошибками, или полная неспособность овладения им (аграфия). Если при дисграфии и аграфии наблюдаются трудности написания, связанные с фонетическим принципом письма, то при дизорфографии нарушается реализация двух других принципов: морфологического и традиционного, что выражается в большом количестве стойких орфографических ошибок [2, с. 59].

Специфические ошибки письма могут носить самый разный характер: замены (смещения) букв по акустико-артикуляционным свойствам или, напротив, по графическому сходству; пропуски, перестановки или вставки букв или слогов; слитное написание слов или раздельное написание приставки и корня слова; грамматические или орфографические ошибки.

Благодаря многочисленным исследованиям А.Н. Корнева, О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой, И.Н. Садовниковой было выявлено, что причины вышеперечисленных нарушений имеют как органический, так и социальный характер. И, соответственно, могут возникать вследствие недоразвития высших психических функций, психологических расстройств, а также трудностей обучения различного генеза.

В настоящее время специалистами и учеными разработано множество методических систем выявления и коррекции нарушений письма, которые

основаны на принципе комплексности, целостности, системности, учета возрастных особенностей детей, и т.д. Необходимо отметить, что методы ранней диагностики и своевременной коррекции нарушений письма дают положительные результаты на протяжении всего образовательного процесса. Но, согласно публикациям А.Н. Корнева, М.Н. Русецкой, О.А. Величенковой, в отечественной логопедической науке до сих пор отсутствуют единые методики и стандарты для проведения диагностики нарушений, а также классификации трудностей письма, что говорит о необходимости их дальнейшей разработки и систематизации.

В наших предыдущих публикациях по данной проблеме был проведен анализ и систематизация специфических ошибок дисграфического характера, которые встречаются у учащихся третьих общеобразовательных классов [3]. В данной работе представлено исследование, в котором расширены диагностические критерии, позволяющие выявить у школьников наличие не только дисграфии, но и дизорфографии, а также сделан акцент на распространенности и характере самих ошибок письма у того же контингента школьников.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что у младших школьников общеобразовательных классов могут иметь место нарушения и трудности письма, которые носят не только временный, преходящий и эволюционный характер, но и являются стойкими, повторяющимися и специфическими; возникают вследствие определенных причин и нуждаются в специальной логопедической работе.

Описание результатов исследования

Для осуществления констатирующего исследования в период с декабря 2024 по март 2025 гг. нами была проведена диагностика письменных работ 30 учащихся начальных (третьих) классов, обучающихся в муниципальном общеобразовательном бюджетном учреждении «Лицей № 7» г. Таганрога Ростовской области.

Испытуемым предлагалось написать диктант «Весной» из методики И.Н. Садовниковой [6] и выполнить списывание текста «Цветёт черёмуха» из пособия Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой [4]. Для подтверждения повторяемости ошибок на письме был проведен анализ рабочих тетрадей, тетрадей для домашних и контрольных работ.

В итоге изучения всех письменных работ учащихся нам удалось выявить, что 41% участников эксперимента имели незначительное количество ошибок, что можно классифицировать как сформированный навык письма. У 36% участников были выявлены отдельные нетипичные ошибки смешанного характера, которые могут свидетельствовать о временных трудностях на этапе усвоения навыка письма. И.Н. Садовникова такое явление называет «эволюционной дисграфией» [6] и связывает с недостаточной автоматизацией графо-моторных навыков при распределении вни-

мания между технической и мыслительной стороной письма.

У остальных 23% испытуемых были обнаружены стойкие повторяющиеся ошибки специфического характера, которые квалифицируются специалистами как дисграфические и дизорфографические. Они имели высокую частотность и были констатированы во всех видах письменных работ, что говорит о низком уровне навыка письма. Чаще всего подобные затруднения были диагностированы в слуховых диктантах и в тетрадях для контрольных работ.

Распределение участников экспериментальной группы по наличию и отсутствию специфических и неспецифических ошибок письма в % представлено на рисунке 1.

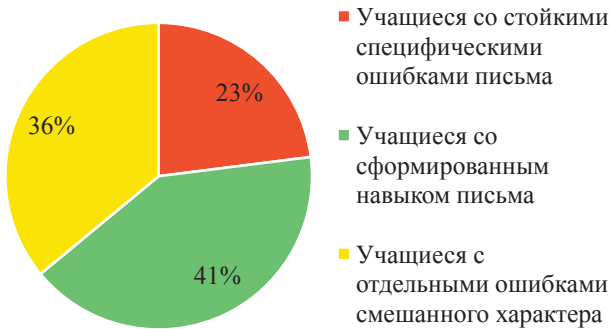


Рис. 1. Распределение участников экспериментальной группы по наличию или отсутствию специфических и неспецифических ошибок письма в %

Рассмотрим подробнее свойства и частотность ошибок, характерных для дисграфии, допущенных участниками исследования.

Все выявленные в письменных работах ошибки стойкого специфического характера были распределены на 4 группы в соответствии с принципами, изложенными в трудах И.Н. Садовниковой, О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой (таблица 1).

Таблица 1. Распространённость специфических ошибок у младших школьников в %

Группа дисграфических ошибок	Распространённость специфических ошибок среди учащихся в %	Примеры из письменных работ учащихся
Смешения букв по кинетическому, графическому или акустическому признаку	83,3%	птмци – птицы, в перлоге – в берлоге, вушивка – вышивка, черёмуха – черёмуха
Ошибки звукового анализа: пропуски, перестановки, вставки букв	73,3%	рсцвёл вместо расцвёл, иннеем вместо инеем, из тёплых – из тёплых
Ошибки в отграничении речевых единиц	60%	зелёна я тра вка – зелёная травка

Группа дисграфических ошибок	Распространённость специфических ошибок среди учащихся в %	Примеры из письменных работ учащихся
Нарушения слоговой структуры	30%	полянкинки – полянки

Их распространённость можно охарактеризовать следующим образом.

1. Первую в списке по численности (83,3%) составила группа ошибок в виде смешений букв. Большая часть в ней (57,2%) представлена заменами следующих букв по кинетическому или графическому признаку: П-Т, П-Д, и-ы, и-м, и-т, е-в, п-т, ч-н, к-н, д-а, ш-щ. В работах учащихся зафиксированы следующие ошибки: *Тагода* вместо *Погода*, *скворци* вместо *скворцы*, *часи* вместо *часы*, *птмци* вместо *птицы*, *бвлые* вместо *белые*, *Доёт* вместо *Поёт*, *нетарный* вместо *непарный*, *встрена* вместо *встреча*, *иктресный* вместо *интересный*, *посёлкт* вместо *посёлки*, *ндрисовали* вместо *наприсовала*, *ташу* вместо *тащу*.

Меньше половины от всех ошибок в первой группе составили смешения по акустическому сходству (42,8%), среди которых в наибольшем количестве были диагностированы смешения букв, обозначающих звонкие-глухие согласные звуки, такие как д-т, б-п, з-с, ж-ш, г-к. В работах детей это были ошибки следующего характера: *подз-ка* вместо *подсказка*, *бесмолвие* вместо *безмолвие*, *безполесный* вместо *бесполезный*, *безапазний* вместо *безопасный*, *негогда* вместо *никогда*, *в перлоге* вместо *в берлоге*, *выживка* вместо *вышивка*, *вержины* вместо *вершины*.

Смешения букв, обозначающих гласные звуки, также были констатированы во многих работах. Например, у испытуемого В.Д. наблюдались ошибки следующего характера: *вушивка* вместо *вышивка*, *птици* вместо *птицы*.

Немного реже наблюдались смешения букв, которые обозначают звуки-аффрикаты и сонорные звуки, например, *церёмуха* вместо *черёмуха*, *раствёл* вместо *расцвёл*; *кликливый* вместо *крикливый*.

Все перечисленные ошибки в данной группе обусловлены трудностью и непрочностью формирования у учащихся нейропсихологических связей между понятиями «фонема», «артикулема», «графема» и «кинема», что в дальнейшем приводит к образованию нечетких представлений о звуках и буквах. У школьников с описанными проблемами, как правило, имеет место дефицит фонематического слуха (восприятия), выражающийся в недостатках различения сходных по акустико-артикуляционным характеристикам фонем; а также трудности оптико-пространственных представлений и графо-моторная незрелость.

Далее ошибки распределились по следующим характеристикам.

2. Нарушения звукового анализа слов – пропуски, перестановки и вставки букв – наблюдались

у 73,3% участников. Например, *журча* вместо *журчат*; *рсцвёл* вместо *расцвёл*; *лапочут* вместо *хлопочут*; *влезла* вместо *вылезла*, *побелые* вместо *белые*; *иннеем* вместо *инеем*, *из тёплых* вместо *из тёплых*.

3. Трудности в отграничении речевых единиц – отсутствие знаков препинания и/или пропуски заглавных букв, неоправданное написание заглавных букв, а также ошибки в отграничении слов – были обнаружены у 60% участников. Например, испытуемый Б.И. допускал ошибки в слитном написании частей слова: *зелёна я тра вка* вместо *зелёная травка*; *от цвели* вместо *отцвели*; *лё гкие* вместо *лёгкие*.

4. Нарушения слоговой структуры слова были констатированы у 30% испытуемых. В данную группу ошибок мы отнесли персеверации (застывания) и антиципации (предвосхищения). В работах детей обнаружены следующие ошибки: *птици* вместо *птицы*, *полянкинки* вместо *полянки*; *пыстрые* вместо *пёстрые*, *светич ярче* вместо *светит ярче*.

Все ошибки, описанные выше, имеют общие корни: дефицит фонематического (звукового, слогового и языкового) восприятия и трудности анализа звуко-слоговой структуры слов и текста в целом, а также нарушения отдельных психических процессов – произвольного внимания, саморегуляции и переключаемости деятельности во время осуществления акта письма.

Среди проявлений дизорфографии были зафиксированы наиболее частотные ошибки, которые допускались учениками по причине неуспеваемости материала школьной программы (таблица 2).

Таблица 2. Распространённость дизорфографических ошибок среди младших школьников в %

Группа дизорфографических ошибок	Распространённость среди учащихся в %	Примеры дизорфографических ошибок
Правописание безударных гласных в корне односложных и двусложных слов	73,3%	<i>земой</i> – <i>зимой</i>
Правописание букв в словах с непроверяемым и труднопроверяемым написанием	56,6%	<i>муровьи</i> – <i>муравьи</i>
Написание предлогов со словами	36,7%	<i>и стёплых</i> – <i>из тёплых</i>
Правописание разделительного мягкого знака в словах	20%	<i>на деревьях</i> – <i>на деревях</i>

Изучение распространённости дизорфографических ошибок среди участников исследования показало, что в данную группу вошли затруднения в написании/правописании следующих орфограмм и правил:

– правописание безударных гласных в корне в двусложных и односложных словах (73,3%),

- написание слов с непроверяемым и труднопроверяемым написанием (56,6%),
- правописание предлогов со словами (36,7%),
- правописание разделительного мягкого знака (20%).

Выводы

Таким образом, проведенное исследование показало, что определенная часть учащихся начальных (третьих) общеобразовательных классов, а именно 23%, демонстрируют во всех видах письменных работ стойкие, специфические, повторяющиеся ошибки, которые носят характер дисграфии, дизорфографии, а также смешанный характер.

Полученные результаты демонстрируют низкий уровень овладения навыком письма детьми указанной группы и подтверждают данные, изложенные в научных публикациях специалистов, исследующих данные вопросы: О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая; И.Н. Садовникова, А.С. Саблева, Д.Н. Крылова [2; 6; 5].

В настоящее время нами проводится формирующий этап исследования, направленный на разработку и апробацию системы заданий для логопедической работы по коррекции дисграфии и дизорфографии у участников со специфическими ошибками письма.

Литература

1. Ассоциация родителей детей с дислексией: офиц. сайт. – URL: <https://dyslexiarf.com/> (дата обращения: 11.08.2025).
2. Величенкова О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 318 с.
3. Макарова Н.В., Мордвинова К.А., Потураева Л.Н., Гармаш С.В. Распространенность специфических ошибок письма у учащихся третьих классов // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 7. – С. 26–31.

4. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – 2-е изд., исправл. и доп. – М.: В. Секачев. 2017. – 132 с.
5. Саблева А.С., Крылова Д.Н. Анализ трудностей формирования каллиграфического навыка у обучающихся начальных классов // Специальное образование. – 2019. – № 4. – С 60–70.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997 год. – 256 с.

ON THE PREVALENCE OF WRITING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Makarova N.V., Garmash S.V., Poturaeva L.N.

A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch)

This paper focuses on the problems of written language disorders in primary school students. The authors present a study aimed at early detection of dysgraphia and dysorthography at the stage of mastering writing skills in primary school students. The paper describes the prevalence and nature of specific writing errors in primary school students, as well as their possible causes. The article shows that the identified errors and difficulties may not only be temporary, transitory, and evolutionary, but also persistent, recurrent, and caused by certain factors, requiring special speech therapy.

Keywords: primary school students, writing disorders, specific errors, dysgraphia, dysorthography, and letter substitutions.

References

1. Association of parents of children with dyslexia: official. website. – URL: <https://dyslexiarf.com/> (date of reference: 08/11/2025).
2. Velichenkova O.A. Speech therapy to overcome reading and writing disorders in younger schoolchildren / O.A. Velichenkova, M.N. Rusetskaya. – M.: National Book Center, 2015. – 318 p.
3. Makarova N.V., Mordvinova K.A., Poturaeva L.N., Garmash S.V. Prevalence of Specific Writing Errors in Third-Grade Students // Modern Pedagogical Education. – 2023. – No. 7. – Pp. 26–31.
4. Neuropsychological Diagnostics, Examination of Writing and Reading in Primary School Students / Edited by T.V. Akhutina and O.B. Inshakova. – 2nd Edition, Revised. and add. – M.: V. Sekachev. 2017. – 132 p.
5. Sableva A.S., Krylova D.N. Analysis of difficulties in forming calligraphic skills in primary school students // Special Education. – 2019. – No. 4. – Pp. 60–70.
6. Sadovnikova I.N. Disorders of written speech and their overcoming in primary school students. – M.: Vlados, 1997. – 256 p.

Социально-философские основы формирования стратегического лидерства в системе образования

Свириденко Светлана Анатольевна,

начальник отдела по информатизационной и аналитической работе, Управление образования администрации города Хабаровска
E-mail: otdchg@mail.ru

В статье рассматривается эволюция философских и экономических концепций – от постиндустриального общества до экономики, основанной на знаниях, – как методологическая база для формирования стратегического лидерства в современной системе образования. Целью исследования является теоретическое обоснование философско-экономических основ стратегического лидерства через анализ трансформации роли знания из ресурса в основной капитал. Методологическую основу составили теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный и концептуальный методы, системный подход. В результате исследования проанализированы сопряженные понятия «человеческого» и «интеллектуального» капитала, определено место управления знаниями как ключевой компетенции руководителя-лидера образовательной организации. Выявлены и охарактеризованы три взаимосвязанные роли стратегического лидера: стратег, фасилитатор и архитектор организационной культуры. Теоретическая значимость работы заключается в системном обосновании философско-экономических основ стратегического лидерства, практическая ценность – в адаптации «человекоорганизованного» подхода к управлению знаниями для условий российской системы образования. Сделан вывод о том, что именно через синтез управленческих ролей достигается трансформация образовательной организации в самообучающуюся систему, способную ответить на вызовы инновационной экономики.

Ключевые слова: стратегическое лидерство, общество знаний, инновационная экономика, человеческий капитал, интеллектуальный капитал, управление знаниями, образование.

Введение

Современная российская система образования функционирует в условиях трансформации социально-экономической парадигмы – от индустриальной модели к инновационной экономике, где знание выступает в качестве основного капитала и движущей силы развития. Эта трансформация порождает новые системные вызовы, требующие переосмысления управленческих практик и формирования качественно иной позиции руководителя – стратегического лидера, способного не только адаптироваться к изменениям, но и инициировать их.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование философско-экономических основ стратегического лидерства в образовании через анализ эволюции ключевых концепций: от постиндустриального общества и информационной революции к экономике знаний.

Особое внимание уделяется соотношению категорий «человеческий капитал» и «интеллектуальный капитал», а также роли управления знаниями как ключевой компетенции современного руководителя образовательной организации.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

Современное состояние проблемы стратегического лидерства в образовании невозможно понять без ретроспективного анализа теорий, описывающих переход к обществу, где знание становится основным производственным ресурсом.

Зарубежные исследования заложили основы понимания данной парадигмы. Д. Белл [1, 2] ввел понятие «постиндустриального общества», акцентируя центральную роль теоретического знания. Э. Тоффлер предсказал информационную революцию и ее социальные последствия [1, 2]. Ф. Махлуп и Й. Масуда внесли ключевой вклад в концепцию «информационного общества». Питер Друкер [4, 5] трансформировал эти идеи, введя понятия «общество знаний» (knowledge society) и «работник знания», подчеркивая, что знание применяется не только к инструментам и процессам, но и к самому знанию. Теория «человеческого капитала» была систематизирована трудами нобелевских лауреатов Т. Шульца и Г. Беккера [5], которые обосновали экономическую эффективность инвестиций в образование. Дальнейшее развитие эти идеи получили в работах И. Нонаки и Х. Takeу-

чи [6], связавших создание организационного знания с инновационной деятельностью компаний.

Отечественные исследования развивают и адаптируют эти концепции. Е.Ю. Игнатьева [7] выделила два последовательных этапа постиндустриального развития: «информационное общество», где делается акцент на технологии и «общество знаний» с акцентом на усвоении и применении информации индивидом. В.Л. Иноземцев подтверждает этот вывод, указывая на приоритет «усвоенной информации» – знания [8]. Л.Э. Миндели и Л.К. Пипия [9] исследуют коммерциализацию знаний, а В.П. Ващенко [10] расширяет понятие инноваций на все сферы деятельности. Анализ «человеческого капитала» и его структуры проводится в работе Н.С. Зоткина, М.С. Гусарова, А.В. Копытова и др. [11]. Понятия «интеллектуального капитала» организации и «управления знаниями» разрабатываются такими учеными, как А.Л. Гапоненко, Т.М. Орлова [12], М.К. Мариничева и другими [13, 14], которые рассматривают его как ключевой фактор конкурентоспособности.

Таким образом, в научной литературе сформировался общее мнение исследователей относительно перехода к экономике, основанной на знаниях, однако вопросы трансформации управленческих моделей в образовании в контексте этого перехода требуют дальнейшего осмысления.

Методологическая база исследования

Данная статья является теоретическим исследованием. В ее основе лежит методология теоретического анализа философской, социологической и экономической литературы, посвященной проблемам постиндустриального развития, информационного общества и экономики знаний. Применялись методы: сравнительно-сопоставительный анализ для выявления общих и специфических черт в подходах отечественных и зарубежных авторов, концептуальный анализ для определения и уточнения ключевых категорий («стратегическое лидерство», «человеческий капитал», «интеллектуальный капитал», «управление знаниями»), а также системный подход, позволяющий рассмотреть систему образования как элемент более широкой социально-экономической системы.

Результаты

Проведенный анализ позволил выявить логику трансформации общества и соответствующие вызовы для системы образования, которые определяют новую роль руководителя.

Эволюция к обществу знаний и инновационной экономике

Проведенный анализ позволил реконструировать логическую цепочку трансформации общества, которая является методологическим фундаментом

для понимания новых требований к системе образования и роли лидера в ней.

От постиндустриализма к обществу знаний: смена парадигмы

Исходной точкой является концепция постиндустриального общества, предложенная Д. Беллом. Он предсказал переход от экономики, основанной на промышленном производстве, к экономике, где центральную роль играют теоретические знания как источник инноваций и политических решений [1, 2]. Однако в 1960-х гг. фокус сместился на инструментарий этого перехода, что выразилось в концепции «информационного общества» (Ф. Махлуп, Й. Масуда). Данная стадия характеризовалась технологическим детерминизмом: ключевыми считались процессы накопления, обработки и распространения информации с помощью телекоммуникационных и компьютерных технологий.

Качественный скачок в осмыслении происходящих изменений совершил Питер Друкер, введя понятие «общества знаний» [4]. Если в информационном обществе ценность имела информация как таковая, то в обществе знаний ценностью обладает информация, усвоенная, осмысленная и примененная человеком. Друкер подчеркивал, что знание перестало быть лишь областью бытия («знать что-то») и перешло в сферу действия («знать как») [5]. Это принципиальное изменение: знание становится не просто ресурсом, а основным капиталом, который вытесняет на второй план традиционные факторы производства – землю, труд и капитал.

Этот теоретический переход проанализирован в работах отечественных исследователей. Так, Е.Ю. Игнатьева [7] четко разводит две фазы постиндустриального развития:

1. «Информационное общество»: акцент на технологиях, инфраструктуре и доступе к информации. Ценность информации высока в условиях ее дефицита.

2. «Общество знаний»: акцент смещается на человека и его когнитивные способности – умение отбирать релевантную информацию, критически ее оценивать, синтезировать и применять для решения практических задач. В условиях информационной избыточности ценность смещается от самой информации к личностному знанию и компетенциям.

Данная эволюция напрямую приводит к смене образовательной парадигмы. Традиционная модель «трансляции готовых знаний» от учителя к ученику становится неэффективной, так как объем информации слишком велик, а ее устаревание происходит стремительно. На смену ей приходит парадигма, ориентированная на овладение методологией познания: развитие навыков критического мышления, креативности, умения учиться самостоятельно и работать с информацией. Образование теперь должно учить «как учиться», формируя у человека способность к непрерывному самообразованию на протяжении всей жизни [15].

Теоретические построения об обществе знаний нашли свое практическое воплощение в концепции инновационной экономики, основоположником которой считается Й. Шумпетер [16]. Он связал экономический рост не с простым накоплением ресурсов, а с процессом «созидательного разрушения» – внедрением принципиально новых комбинаций (инноваций), которые выводят на рынок новые продукты, технологии и бизнес-модели.

Законы инновационной экономики, сформулированные современными исследователями и обобщенные в работе Базилевского А.А. [17], определяют четкий и жесткий социальный заказ, адресованный системе образования:

1. Рост наукоемкости и интеллектуализации производства. Добавленная стоимость создается преимущественно за счет интеллектуальной составляющей продукта. Это требует от образования подготовки специалистов, способных не только применять, но и генерировать новые знания, работать на стыке дисциплин.
2. Синергетический эффект кооперации. Инновации сегодня рождаются в результате сотрудничества разнородных субъектов (университеты, исследовательские центры, стартапы, крупные корпорации). Система образования должна формировать командный дух, коммуникативные навыки и умение работать в междисциплинарных и распределенных командах.
3. Критическая роль малых фирм и индивидуальной инициативы. Мобильность и гибкость малого бизнеса и отдельных предпринимателей позволяют быстрее реагировать на изменения и генерировать прорывные идеи. Следовательно, образование должно развивать предпринимательские компетенции, инициативность и готовность к риску.
4. Конкуренция на основе уникальности, дизайна, имиджа. В условиях, когда технологическое превосходство временно, конкурентное преимущество создается за счет нематериальных активов – бренда, дизайна, пользовательского опыта, сервиса. Это требует от образования развития эмоционального интеллекта, эстетического восприятия и гуманитарной культуры будущих специалистов.
5. Определение стратегического потенциала творческим потенциалом элиты. Успех национальной экономики и отдельных компаний зависит от узкого слоя высококвалифицированных специалистов, ученых, инженеров, менеджеров-новаторов. Задачей системы образования становится не только массовая подготовка, но и выявление и возвращение талантов, создание среды для их реализации.
6. Необходимость непрерывного образования в условиях гиперконкуренции. Стремительное устаревание знаний делает невозможным получение образования «раз и навсегда». Обра-

зовательная система должна трансформироваться в поставщика услуг непрерывного образования, предлагая гибкие, модульные и доступные форматы обучения для людей всех возрастов.

Таким образом, эволюция от постиндустриальной теории к реалиям инновационной экономики со всей очевидностью демонстрирует, что система образования оказывается в эпицентре социально-экономических преобразований. Она не просто реагирует на изменения, а становится ключевым институтом, производящим главный ресурс развития – человеческий и интеллектуальный капитал, что кардинально меняет требования к управлению этой системой и фигуре руководителя.

В контексте новой экономической парадигмы, основанной на знаниях, традиционные факторы производства (земля, труд, физический капитал) уступают свою доминирующую роль новому, ключевому ресурсу. Накопление и эффективное использование человеческого капитала становится основным драйвером экономического роста и конкурентного преимущества как на национальном уровне, так и на уровне отдельной организации [11].

Человеческий капитал: от экономической теории к интегральному определению

Теоретический фундамент концепции был заложен нобелевскими лауреатами Т. Шульцем и Г. Беккером [18, 19], которые совершили революцию в экономической мысли, предложив рассматривать затраты на образование, здравоохранение и профессиональную подготовку не как потребительские расходы, а как стратегические инвестиции, способные приносить долгосрочную отдачу. Шульц подчеркивал, что человеческий капитал формируется путем инвестиций в приобретение ценных качеств и способностей. Беккер развил эту идею, предложив развернутое определение и разработав методы расчета экономической эффективности таких вложений.

В рамках нашего исследования, синтезируя классические и современные подходы, мы определяем человеческий капитал как интегральную, динамическую совокупность следующих элементов:

- врожденные способности и потенциал (определяемые генетикой и ранним развитием) [11].
- приобретенное формальное и неформальное образование (знания, умения, навыки) [20, 21].
- накопленный профессиональный опыт и компетенции [21, 22].
- творческий потенциал и способность к инновациям [23, 24].
- физическое и психическое здоровье [25].
- мотивационно-ценностная сфера (стремление к достижениям, ответственность, ориентация на развитие) [21, 22].

Именно эта совокупность, а не просто наличие диплома, обеспечивает способность индиви-

да создавать добавленную стоимость и, как следствие, получать доход.

«Работник знания» – ключевой носитель человеческого капитала

В обществе, где знание стало основным средством производства, фигура наемного работника индустриальной эпохи трансформируется в фигуру «работника знания», концепцию, которую ввел и детально разработал Питер Друкер [3]. Его ключевое отличие заключается в том, что он владеет своими средствами производства – своими специализированными знаниями, интеллектом, инициативой и опытом. Эти средства неотчуждаемы от самого работника. Он не подчиняется машине, а использует знания как инструмент для решения сложных, нестандартных задач. Такой работник является самоуправляемым профессионалом, для которого постоянное обучение и обновление знаний становятся неотъемлемой частью профессиональной деятельности.

Интерес для нашего исследования представляет соотношение понятий «интеллектуальный капитал» и «человеческий капитал». Ряд ученых утверждают, что интеллектуальный капитал – это есть часть человеческого капитала личности [26].

Индивидуальный человеческий капитал сам по себе не может обеспечить устойчивое преимущество организации. Его ценность раскрывается полностью только тогда, когда знания, навыки и опыт отдельных сотрудников преобразуются, формализуются и интегрируются в интеллектуальный капитал организации [27].

Как справедливо отмечает группа исследователей в коллективной монографии (А.Э. Сулейманкадиевой, Н.М. Фомичевой и др.), интеллектуальный капитал – это не простая арифметическая сумма знаний всех работников, а системное свойство организации, представляющее собой совокупность нематериальных активов, которые создают стоимость. То есть – это «коллективная умственная энергия» (по определению Т. Стюарта) [26, с. 8] компании, включающая в себя:

- человеческий капитал – совокупность знаний, навыков, опыта, креативности, лидерских и управленческих качеств сотрудников, их способность к обучению и инновациям. При этом этот капитал «утрачивается с уходом сотрудника» [26, с. 12].
- организационный (структурный) капитал – все то, что остается в компании после ухода отдельных сотрудников и принадлежит самой организации. Он включает в себя: информационный капитал (базы данных, программное и аппаратное обеспечение, документы по интеллектуальной собственности, научно-методические материалы); права интеллектуальной собственности (патенты, изобретения, авторские права, лицензии, товарные знаки); организационную инфраструктуру (бизнес-процессы, стратегию,

корпоративную культуру, информационные системы и внутренние методики).

- клиентский (отношенческий, потребительский) капитал – система долгосрочных, доверительных и взаимовыгодных отношений компании с ее клиентами, покупателями, поставщиками и партнерами. Этот компонент включает в себя имидж фирмы, деловую репутацию, бренд, каналы сбыта, портфель заказов и контракты. Высокий уровень доверия со стороны клиентов является главной характеристикой этого капитала и напрямую влияет на их лояльность.

Таким образом, человеческий капитал индивида является «сырьем», источником для формирования интеллектуального капитала организации. Задача управления заключается в том, чтобы создать среду и процессы (управление знаниями), которые позволяют преобразовать индивидуальные, зачастую неявные знания сотрудников в явные.

Данное преобразование является ключевым. Именно интеллектуальный капитал, а не отдельные гениальные сотрудники, становится подлинным двигателем экономического развития и основой конкурентоспособности современной организации в условиях инновационной экономики. Он позволяет компании быстрее адаптироваться к изменениям, генерировать инновации и создавать уникальные потребительские ценности, которые невозможно быстро скопировать конкурентами.

Синтез предыдущих выводов – о переходе к экономике знаний, о центральной роли человеческого и интеллектуального капитала – закономерно приводит к пониманию того, что конкурентное преимущество современной организации, в том числе и образовательной, создается не просто наличием знаний, а способностью эффективно ими управлять. Таким образом, управление знаниями становится не одной из многих управленческих функций, а ключевой компетенцией и стратегическим приоритетом для руководителя-лидера. Как отмечает О.С. Резникова и др.: «управление знаниями стало новым видом управленческой деятельности, направленным на интенсивное использование нематериальных активов в качестве основных ресурсов экономики знаний и стимулирование инноваций с целью повышения эффективности организаций» [28, с. 84]

Становление управления знаниями как научной дисциплины и управленческой практики стало возможным благодаря синтезу нескольких ключевых направлений мысли.

Технологический вектор развития был обусловлен прогрессом кибернетики, теории информации и искусственного интеллекта, предоставивших инструменты для кодификации, хранения и передачи данных в цифровом формате [29, 30, 31].

Параллельно развивался социогуманитарный вектор, включающий социологию знания, изучающую социальные механизмы формирования и распространения знаний, а также теории мотивации, разработанные Э. Мэйно [32], который экс-

периментально доказал, что производительность труда определяется не только материальными условиями, но и вниманием к человеческому фактору, групповой динамике и психологическому климату в коллективе [33].

Экономический контекст формировался под влиянием концепций постиндустриального и информационного общества, в которых знание стало ключевым ресурсом экономического развития [34, 35, 36].

Пионеры в этой области, Карл Вииг и Карл-Эрик Свейби [37, 38, 39], заложили основу современного понимания управления знаниями, определив его дуальную природу. Эта дуальность выражается в двух взаимодополняющих подходах:

- *знание как объект*, где знание можно кодифицировать, хранить в базах данных, передавать через информационные системы. Этот подход акцентирует технологическую инфраструктуру.
- *знание как процесс*, где знание неотрывно от его носителя, создается и передается в основном через социальное взаимодействие, диалог, совместную деятельность и практику. Этот подход акцентирует человеческие отношения и организационную культуру.

Данное разделение определило дальнейшее развитие теорий и практик управления знаниями. В частности, анализ научной литературы [40, 41, 42] позволяет выделить три доминирующих парадигмы, сложившиеся на основе этой дуальности:

1. **технократический подход** – сфокусирован на создании ИТ-инфраструктуры (базы знаний, порталы, системы документооборота). Его ограничение – «силосный эффект», когда информация есть в системе, но не используется людьми, так как не интегрирована в их повседневные практики;

2. **организационно-гуманитарный подход** – делает ставку на человеческий фактор. Здесь ключевыми являются практики наставничества, коучинга, создание условий для неформального общения, формирование команд и сообществ. Лидер в этой парадигме выступает как вдохновитель и фасилитатор, создающий атмосферу доверия и открытости;

3. **интегративный (системный) подход** – признаёт, что технологии и люди – две стороны единого процесса. Технологии служат платформой и катализатором, но инициация и мотивация обмена знаниями исходят от людей в рамках выстроенных процессов и поддерживающей культуры.

Для образовательной организации, по своей сути являющейся «фабрикой знаний», наиболее релевантным и продуктивным представляется «человекоорганизованный подход», который является развитием интегративного подхода [43]. Он предполагает целенаправленное создание структур для коллективного познания – сообществ практики, межфункциональных проектных групп, профессиональных обучающихся сетей. В этих сообществах педагоги и администраторы совместно решают профессиональные задачи, обмениваются

лучшими практиками, порождая новое, коллективное знание.

Реализация человекоорганизованного подхода на практике требует от руководителя не просто внедрения отдельных инструментов, а выстраивания целостной системы управления знаниями, ориентированной на динамическое взаимодействие компонентов интеллектуального капитала. Ключевая задача – обеспечить устойчивые потоки знаний между ними:

- от индивидуального человеческого капитала – к системному организационному капиталу (например, через документирование педагогического опыта, создание цифровых архивов лучших практик, разработку методических кейсов);
- от внешнего капитала отношений (партнёры, профессиональные сообщества, научные институты) – к внутреннему обогащению как человеческого, так и организационного капитала (через адаптацию внешних идей, совместные проекты, профессиональное развитие).

Для этого лидер должен последовательно выполнять три критически важные роли:

- стратега, который рассматривает управление знаниями как основу долгосрочного развития, а не как вспомогательную функцию [44];
- фасилитатора, создающего условия для профессионального диалога, совместного решения задач и горизонтального обмена опытом [45];
- архитектора культуры, формирующего ценности открытости, доверия, взаимопомощи и непрерывного обучения – без которых даже самые передовые технологии остаются «пустыми оболочками» [46].

Как подчёркивают Мильнер Б.З. и Сенге П., устойчивый эффект достигается лишь тогда, когда управление знаниями становится органичной частью повседневной профессиональной деятельности каждого сотрудника, а не дополнительной обязанностью узких специалистов.

Таким образом, последовательное внедрение человекоорганизованного подхода под руководством стратегически мыслящего лидера инициирует глубокую трансформацию образовательной организации. Она перестаёт быть лишь местом передачи знаний и превращается в обучающуюся организацию [43, 47] – живую, самообучающуюся систему, способную гибко адаптироваться к вызовам времени, генерировать инновации изнутри и саму становиться воплощением тех ценностей непрерывного образования, которые она пропагандирует. На наш взгляд, именно в этом и заключается высшая цель стратегического лидерства в эпоху знаний.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов, имеющих важное теоретическое и практическое значение.

Современная система образования функционирует в условиях инновационной экономики, где знание является основным ресурсом и капиталом. Это порождает системные вызовы: необходимость формирования у обучающихся не просто суммы знаний, а способности к непрерывному познанию и инновационной деятельности, а также требование к самой образовательной организации быть гибкой, адаптивной и обучающейся структурой.

Адекватным ответом на эти вызовы становится формирование качественно нового типа руководства – стратегического лидерства. Руководитель образовательной организации в этой связи должен выходить за рамки традиционного административного управления. Ключевыми составляющими его профессиональной роли становятся: функция стратега, видящего в управлении знаниями основу долгосрочного развития; роль фасилитатора, создающего условия для профессионального диалога и коллаборации; и миссия архитектора организационной культуры, целенаправленно формирующего ценности доверия, открытости и непрерывного обучения. Синтез этих ролей обеспечивает трансформацию образовательной организации в самообучающуюся систему, способную не только адаптироваться к внешним изменениям, но и генерировать инновации, воплощая на практике провозглашаемые принципы непрерывного образования.

Теоретическая значимость работы заключается в комплексном анализе философско-экономических оснований стратегического лидерства в образовании, а также в концептуализации взаимосвязи категорий «человеческий капитал» и «интеллектуальный капитал» применительно к контексту образовательной организации. Практическая ценность исследования состоит в адаптации принципов «человекоорганизованного» подхода к управлению знаниями для условий российской системы образования и в идентификации ключевых управленческих ролей, необходимых для его реализации.

Перспективы дальнейших исследований в рамках диссертационной работы «Научно-методическое сопровождение стратегического лидерства директора школы, работающей в сложных социальных условиях» связаны с разработкой и апробацией конкретной модели научно-методического сопровождения, направленной на формирование компетенций стратегического лидера у руководителей школ. Особое внимание будет уделено разработке механизмов построения обучающейся организационной культуры и адаптации инструментов управления знаниями в условиях действия дестабилизирующих факторов, таких как социально-экономическая нестабильность, ограниченность ресурсов и повышенные социальные риски.

Литература

- Белл, Д. Возобновление истории в новом столетии // Вопросы философии. 2002. № 5. С. 13–26.
- Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 788 с.
- Друкер, П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на западе. Антология / под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Академия, 1999. С. 67–100.
- Друкер, П. Эпоха социальных трансформаций // Центр гуманитарных исследований. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2506>
- Беккер, Г. Человеческое поведение: экономический подход. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 336 с.
- Нонака, Икуджиро. Компания – создатель знания: зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / Икуджиро Нонака, Хиротака Такеучи; [пер. с англ. А. Трактинского]. – Москва: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2011. – 366 с.
- Игнатьева, Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. 280 с.
- Иноземцев, В.Л. Инвестиции и производительность в постиндустриальной ситуации // Воспроизводство и экономический рост. М.: ТЕИС, 2001. С. 205–218.
- Миндели Л.Э., Пипия Л.К. Концептуальные аспекты формирования экономики знаний // Проблемы прогнозирования. 2007. № 3. С. 115–136.
- Ващенко, В. П. О факторах инновационного развития // Управление наукой и наукометрия. 2013. № 14. С. 211–223.
- Зоткина Н.С., Гусарова М.С., Копытова А.В. Человеческий капитал как ведущий фактор развития компании. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. 164 с.
- Гапоненко А.Л., Орлова Т.М. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал. М.: Эксмо, 2008. 400 с.
- Мариничева, М.К. Управление знаниями на 100%: Путеводитель для практиков. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 320 с.
- Букович У., Уилльямс Р. Управление знаниями: руководство к действию. М.: ИНФРА-М, 2002. 504 с.
- Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, № 3(35). С. 281–288.
- Шумпетер, Й.А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М.: ЭКСМО, 2007. 864 с.
- Базилевский, А.А. Организационно-педагогические условия формирования инновационной инфраструктуры региональной системы образования: дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2011. 196 с.

18. Shultz, T. Human Capital in the International Encyclopedia of the Social Sciences. N.Y., 1968. Vol. 6. P. 311–321.
19. Becker, G.S. Human capital. New York: National Bureau of Economic Research, 1964. 206 p.
20. Юнусова, Г.Р. Человеческий капитал в развитии экономики региона: высококачественное высшее образование как инвестиции в человеческий капитал // Государственное управление. Электронный вестник. 2021. № 88. С. 190–203.
21. Человеческий капитал и эффективный менеджмент / А.Б. Конобеева, С.А. Карташов, С.А. Шапиро [и др.]. Москва: ООО «Директ-Медиа», 2023. 184 с.
22. Zhilina V., Kuznetsova N., Zhilina E. Transformation of Human Capital Phenomenon: Making of New Research Paradigm // Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019). Kurgan, Russia: Atlantis Press, 2020. P. 74–78.
23. Харламова Т.Л., Алексеева Н.С. Исследование взаимосвязи между человеческим капиталом и инновационным развитием // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2021. № 4(22). С. 63–76.
24. Тебекин А.В., Митропольская-Родионова Н.В., Хорева А.В. Критерии оценки человеческого капитала как фактора развития инновационной экономики // Транспортное дело России. 2020. № 1. С. 3–6.
25. Ромашкина Г.Ф., Худякова М.В. Социологический анализ факторов и ресурсов человеческого капитала // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13, № 6. С. 232–251.
26. Балашова И.В., Терещенко Т.А. Управление интеллектуальным капиталом организации // Деловой вестник предпринимателя. 2021. № 4(2). С. 9–11.
27. Экономика и управление интеллектуальным капиталом: Коллективная монография / А.Э. Сулейманкадиева, И.А. Садырин, О.Ю. Сыроватская [и др.]. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. 183 с.
28. Резникова О.С., Межиба Е.Ю. Роль управления знаниями в организации // Приволжский научный вестник. 2017. № 4(68). С. 83–85.
29. Thakuri, S. et al. Artificial Intelligence on Knowledge Management Systems for Businesses: A Systematic Literature Review // TEM Journal. 2024. V. 13. № 3. P. 2146–2155.
30. Rezaei, M. Artificial intelligence in knowledge management: Identifying and addressing the key implementation challenges // Technological Forecasting and Social Change. 2025. V. 217. P. 124183.
31. Мирошниченко М.А., Козлов Н.Н., Самкова М.С. Современные аспекты управления знаниями и документами в период цифровой трансформации // Вестник Академии знаний. 2024. № 4 (63). С. 607–612.
32. Шелдрейк, Джон. Теория менеджмента от тейлоризма до японизации / Д. Шелдрейк. – СПб.; Минск; Харьков: Питер, 2001. – 352 с.
33. Плешкова А.Ю. Практики управления знаниями в российских образовательных организациях // Российский журнал менеджмента. 2024. Т. 22, № 1. С. 113–130.
34. Ланская Д.В., Рунаева Е.А. Трансформация концепции «менеджмент знаний» в зарубежных и отечественных исследованиях XX–XXI в // Общество и экономика знаний, управление капиталами: цифровая экономика знаний. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. С. 654–660.
35. Антипина Н.М., Гусева Т.А., Жигирева Е.Г., Сухов В.В. Цифровизация экономики в России: изменение вектора образовательных программ (2020–2025) // Экономика и бизнес: теория и практика. 2025. № 8. С. 17–22.
36. Трифонов В.А., Зенкина Е.В., Касьянова Ю.В. Экономика знаний в региональной и мировой экономике: теория, методики оценки, факторы развития // Beneficium. 2025. № 1 (54). С. 68–79.
37. Wiig, K.M. Knowledge management: an introduction and perspective // Journal of Knowledge Management. 1997. V. 1. № 1. P. 6–14.
38. Sveiby, K.E. The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1997. 275 p.
39. Sveiby, K. What is Knowledge Management. The Web Conference, 2007. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/What-is-Knowledge-Management-Sveiby/338b3fb75aa9c01351edba8d1f6c47f599b39a30>
40. Игнатьева, Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. 280 с.
41. Лачинов, В.М. Информодинамика, или Путь к Миру открытых систем / В.М. Лачинов, А.О. Поляков. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1999. – 431 с.
42. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 1999. 408 с.
43. Мильнер, Б.З. Управление знаниями. М.: ИНФРА-М, 2003. 178 с.
44. Кузнецова, А.Г. Директор школы как субъект образовательной политики в отечественной педагогике постсоветского периода: постановка проблемы // Вестник педагогических наук. 2023. № 5. С. 106–113.
45. Мартынова, А.В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. 2011. Т. 1, № 2. С. 53–91.
46. Колмыкова, М.А. Роль лидера в формировании организационно-управленческой культу-

ры // Вестник Самарского муниципального института управления. 2022. № 2. С. 85–92.

47. Мильнер, Б.З. Управление знаниями в инновационной экономике. М.: ИНФРА-М, 2003. 624 с.
48. Мильнер, Б.З. Управление знаниями в корпорациях. М.: ИНФРА-М, 2008. 276 с.

SOCIO-PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF STRATEGIC LEADERSHIP FORMATION IN THE EDUCATION SYSTEM

Sviridenko S.A.

Khabarovsk city administration

The article examines the evolution of philosophical and economic concepts – from a post-industrial society to a knowledge-based economy – as a methodological basis for the formation of strategic leadership in the modern education system. The purpose of the research is the theoretical substantiation of the philosophical and economic foundations of strategic leadership through the analysis of the transformation of the role of knowledge from a resource into a fixed asset. The methodological basis consists of theoretical analysis, comparative and conceptual methods, and a systematic approach. As a result of the research, the related concepts of “human” and “intellectual” capital are analyzed, and the place of knowledge management as a key competence of the head-leader of an educational organization is determined. Three interrelated roles of a strategic leader are identified and characterized: strategist, facilitator, and architect of organizational culture. The theoretical significance of the work lies in the systematic substantiation of the philosophical and economic foundations of strategic leadership, the practical value lies in the adaptation of a “human-organized” approach to knowledge management for the conditions of the Russian educational system. It is concluded that it is through the synthesis of managerial roles that the transformation of an educational organization into a self-learning system capable of responding to the challenges of an innovative economy is achieved.

Keywords: strategic leadership, knowledge society, innovative economy, human capital, intellectual capital, knowledge management, education.

References

1. Bell, D. The renewal of history in the new century // Questions of philosophy. 2002. No. 5. pp. 13–26.
2. Bell, D. The coming post-industrial society. The experience of social forecasting. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2004. 788 p.
3. Drucker, P. Post-capitalist society // The new post-industrial wave in the West. Anthology / edited by V.L. Inozemtsev. Moscow: Academia, 1999. pp. 67–100.
4. Drucker, P. Epoch of social transformations // Center for Humanitarian Research. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/experiment/2006/2506>
5. Becker, G. Human behavior: an economic approach. Moscow: Higher School of Economics, 2003. 336 p.
6. Nonaka, Ikujiro. The company that creates knowledge: the origin and development of innovations in Japanese firms / Ikujiro Nonaka, Hirotaka Take-uchi; [trans. from the English by A. Traktinsky]. Moscow: Olymp-Business CJSC, 2011. 366 p.
7. Ignatieva, E.Y. Knowledge management in the quality management of the educational process in higher education: monograph. Veliky Novgorod: NovGU named after Yaroslav the Wise, 2008. 280 p.
8. Inozemtsev, V.L. Investments and productivity in the post-industrial situation // Reproduction and economic growth. Moscow: TEIS, 2001. pp. 205–218.
9. Mindeli L.E., Pipia L.K. Conceptual aspects of the formation of the knowledge economy // Problems of forecasting. 2007. No. 3. pp. 115–136.
10. Vashchenko, V.P. On the factors of innovative development // Management of science and scientometry. 2013. No. 14. pp. 211–223.
11. Zotkina N.S., Gusarova M.S., Kopytova A.V. Human capital as a leading factor in the company’s development. Cheboksary: Limited Liability Company “Publishing House “Wednesday”, 2021. 164 p.
12. Gaponenko A.L., Orlova T.M. Knowledge management. How to turn knowledge into capital. Moscow: Eksmo, 2008. 400 p.
13. Marinicheva, M.K. Knowledge management at 100%: A guide for practitioners. Moscow: Alpina Business Books, 2008. 320 p.
14. Bukovich U., Williams R. Knowledge management: a guide to action. Moscow: INFRA-M, 2002. 504 p.
15. Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Methodological aspects of the transition to a new organization of the educational process // Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Acmeology of education. Psychology of development. 2020. Vol. 9, No. 3(35). pp. 281–288.
16. Schumpeter, J.A. Theory of economic development. Capitalism, socialism and democracy. Moscow: EKSMO, 2007. 864 p.
17. Bazilevsky, A.A. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the innovative infrastructure of the regional education system: dissertation of the Candidate of pedagogical Sciences. Komsomolsk-on-Amur, 2011. 196 p.
18. Shultz, T. Human Capital in the International Encyclopedia of the Social Sciences. N.Y., 1968. Vol. 6. P. 311–321.
19. Becker, G.S. Human capital. New York: National Bureau of Economic Research, 1964. 206 p.
20. Yunusova, G.R. Human capital in the development of the regional economy: high-quality higher education as an investment in human capital // Public Administration. Electronic bulletin. 2021. No. 88. pp. 190–203.
21. Human capital and effective management / A.B. Konobeeva, S.A. Kartashov, S.A. Shapiro [et al.]. Moscow: Direct-Media LLC, 2023. 184 p.
22. Zhilina V., Kuznetsova N., Zhilina E. Transformation of Human Capital Phenomenon: Making of New Research Paradigm // Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019). Kurgan, Russia: Atlantis Press, 2020. pp. 74–78.
23. Kharlamova T.L., Alekseeva N.S. A study of the relationship between human capital and innovative development // Socio-economic and Humanitarian Journal. 2021. No. 4(22). pp. 63–76.
24. Tebekin A.V., Mitropolskaya-Rodionova N.V., Khoreva A.V. Criteria for assessing human capital as a factor in the development of an innovative economy // Transport business of Russia. 2020. No. 1. pp. 3–6.
25. Romashkina G.F., Khudyakova M.V. Sociological analysis of human capital factors and resources // Economic and social changes: facts, trends, forecast. 2020. Vol. 13, No. 6. pp. 232–251.
26. Balashova I.V., Tereshchenko T.A. Management of intellectual capital of the organization // Entrepreneur’s Business Bulletin. 2021. No. 4(2). pp. 9–11.
27. Economics and intellectual capital management: a collective monograph / A.E. Suleymankadiyeva, I.A. Sadyrin, O.Y. Syrovatskaya [et al.]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State Economic University, 2020. 183 p.
28. Reznikova O.S., Mezhiba E. Yu. The role of knowledge management in the organization // Privolzhsky Scientific Bulletin. 2017. No.4(68). pp. 83–85.
29. Thakuri, S. et al. Artificial Intelligence on Knowledge Management Systems for Businesses: A Systematic Literature Review // TEM Journal. 2024. V. 13. № 3. P. 2146–2155.
30. Rezaei, M. Artificial intelligence in knowledge management: Identifying and addressing the key implementation challenges // Technological Forecasting and Social Change. 2025. V. 217. P. 124183.
31. Miroshnichenko M.A., Kozlov N.N., Samkova M.S. Modern aspects of knowledge and document management in the period of digital transformation // Bulletin of the Academy of Knowledge. 2024. No. 4 (63). pp. 607–612.
32. Sheldrake, John. Theory of management from Taylorism to Japanization / D. Sheldrake. – St. Petersburg.; Minsk; Kharkov: Peter, 2001. – 352 p.
33. Pleshkova A.Y. Knowledge management practices in Russian educational organizations // The Russian Journal of Management. 2024. Vol. 22, No. 1. pp. 113–130.
34. Lanskaya D.V., Runaeva E.A. Transformation of the concept of “knowledge management” in foreign and domestic studies of the XX–XXI century // Society and knowledge economics, capital

- management: digital knowledge economy. Krasnodar: Kuban State University, 2022. pp. 654–660.
35. Antipina N.M., Guseva T.A., Zhigireva E.G., Sukhov V.V. Digitalization of the economy in Russia: changing the vector of educational programs (2020–2025) // *Economics and Business: theory and practice*. 2025. No.8. pp. 17–22.
 36. Trifonov V.A., Zenkina E.V., Kasyanova Yu.V. Economics of knowledge in the regional and global economy: theory, assessment methods, development factors // *Beneficium*. 2025. No. 1 (54). pp. 68–79.
 37. Wiig, K.M. Knowledge management: an introduction and perspective // *Journal of knowledge Management*. 1997. V. 1. № 1. P. 6–14.
 38. Sveiby, K.E. The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers, 1997. 275 p.
 39. Sveiby, K. What is Knowledge Management. The Web Conference, 2007. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/What-is-Knowledge-Management-Sveiby/338b3fb75aa9c01351edba8d1f6c47f599b39a30>
 40. Ignatieva, E.Y. Knowledge management in the quality management of the educational process in higher education: a monograph. Veliky Novgorod: NovGU named after Yaroslav the Wise, 2008. 280 p.
 41. Lachinov, V.M. Informodynamics, or the Path to the World of open systems / V.M. Lachinov, A.O. Polyakov. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State Technical University, 1999. 431 p.
 42. Senge, P. The fifth discipline: the art and practice of a self-learning organization. Moscow: Olymp-Business CJSC, 1999. 408 p.
 43. Milner, B.Z. Knowledge management. Moscow: INFRA-M, 2003. 178 p.
 44. Kuznetsova, A.G. School director as a subject of educational policy in Russian pedagogy of the post-Soviet period: problem statement // *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2023. No. 5. pp. 106–113.
 45. Martynova, A.V. Facilitation as a technology of organizational development and change // *Organizational psychology*. 2011. Vol. 1, No. 2. pp. 53–91.
 46. Kolmykova, M.A. The role of a leader in the formation of organizational and managerial culture // *Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management*. 2022. No. 2. pp. 85–92.
 47. Milner, B.Z. Knowledge management in the innovation economy. Moscow: INFRA-M, 2003. 624 p.
 48. Milner, B.Z. Knowledge management in corporations. Moscow: IN-FRA-M, 2008. 276 p.

Понятия «дополнительное техническое образование детей» и «детское техническое творчество» в педагогической теории и практике

Хватаев Андрей Николаевич,

старший преподаватель, магистрант, кафедра педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко
E-mail: khvataevan@yandex.ru

Захарищева Марина Алексеевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко
E-mail: zahari-ma@rambler.ru

Статья посвящена разграничению объема и содержания понятий «дополнительное техническое образование детей» и «детское техническое творчество», не только с формальной стороны, но и с позиций педагогической теории, содержания, целей и задач, организационных форм. Приведены основные характеристики дополнительного технического образования детей, как особого направления в целенаправленной образовательной деятельности, а также факторы его эффективности, такие как техническое оснащение, подготовленность педагогического состава, модернизация методического сопровождения, разработка критериев оценки качества.

Ключевые слова: дополнительное техническое образование, техническое творчество, учреждение дополнительного образования, образовательная программа, содержание, форма организации, цели и задачи.

В современной педагогической литературе и практике наблюдается определенная терминологическая неоднозначность в использовании понятий «дополнительное техническое образование детей» и «детское техническое творчество». Несмотря на то, что оба термина описывают деятельность, направленную на развитие технических способностей детей, между ними существуют существенные различия в целях, задачах, содержании и формах организации.

Дополнительное техническое образование детей представляет собой целенаправленный и организованный процесс обучения, воспитания и развития детей в сфере техники, технологий и инженерного дела. Оно реализуется в учреждениях дополнительного образования (центрах, станциях юных техников, технопарках и др.) посредством дополнительных образовательных программ технической направленности. Основной целью дополнительного технического образования является формирование у детей устойчивого интереса к технике, развитие конструкторских и изобретательских способностей, подготовка к осознанному выбору будущей профессии, связанной с инженерно-технической сферой [1].

Детское техническое творчество – это процесс создания детьми новых технических объектов, устройств, моделей, конструкций, обладающих субъективной или объективной новизной [5]. Оно может осуществляться как в рамках дополнительного технического образования, так и самостоятельно, в домашних условиях, в кружках, секциях и других формах организации досуга. Целью детского технического творчества является развитие творческого мышления, фантазии, изобретательности, конструкторских навыков, умения решать технические задачи.

Таким образом, дополнительное техническое образование детей представляет собой организованный образовательный процесс, направленный на формирование технических компетенций, а детское техническое творчество – это процесс создания новых технических объектов, направленный на развитие творческих способностей. Дополнительное техническое образование может включать в себя детское техническое творчество как один из видов деятельности, но не сводится только к нему. Формальное различие между этими понятиями представлено в установочных документах и кроется в целенаправленности организации этого процесса и мере его самостоятельности [6]. Однако, формальной характеристики недостаточно для точного понимания их взаимосвязи.

Различие между дополнительным техническим образованием и детским техническим творчеством проявляется, в том числе, и в подходах к оценке результатов деятельности. В дополнительном техническом образовании оценивается степень освоения образовательной программы, сформированность технических знаний и умений, а также готовность к профессиональному самоопределению. Оценка может проводиться в форме контрольных работ, проектов, конкурсов и других мероприятий. В детском техническом творчестве основным критерием оценки является новизна и оригинальность созданного продукта, его практическая значимость и соответствие поставленным задачам. Оценка проводится в форме выставок, конкурсов, смотров и других мероприятий, направленных на популяризацию технического творчества [8].

Содержание дополнительного технического образования включает в себя изучение основ технических наук, технологий, инженерного дела, а также освоение практических навыков работы с инструментами, оборудованием, материалами. Программы дополнительного технического образования могут быть ориентированы на различные возрастные группы и уровни подготовки детей, а также на различные направления техники (авиамоделирование, судомоделирование, робототехника, электроника и др.). Содержание детского технического творчества определяется интересами и потребностями детей, а также возможностями имеющихся ресурсов. Дети могут создавать модели, конструкции, устройства из различных материалов, используя различные инструменты и технологии.

Формы организации дополнительного технического образования включают в себя кружки, секции, студии, мастер-классы, лаборатории, технопарки и другие формы, позволяющие обеспечить систематическое обучение и развитие детей в сфере техники. Формы организации детского технического творчества могут быть различными: от индивидуальной работы до коллективной деятельности в кружках, секциях, клубах, а также участие в конкурсах, выставках, фестивалях.

Таким образом, дополнительное техническое образование обеспечивает систематическое обучение и формирование технических компетенций, а детское техническое творчество способствует развитию творческого мышления, изобретательности и конструкторских навыков.

Различия между дополнительным техническим образованием и детским техническим творчеством проявляются также в целях и задачах. Дополнительное техническое образование стремится к формированию у обучающихся устойчивых знаний и умений в определенной области техники, а также к подготовке к дальнейшему профессиональному образованию или трудовой деятельности. Задачами являются обеспечение качественного освоения образовательных программ, развитие технических компетенций и навыков, а также

профориентация. Детское техническое творчество ориентировано на развитие творческого потенциала детей, их воображения, изобретательности и инициативы, а также на формирование интереса к технике и технологиям [3]. Задачами являются стимулирование творческой активности, поддержка инновационных идей, а также популяризация технического творчества среди детей и молодежи.

Организация дополнительного технического образования требует наличия квалифицированных педагогических кадров, материально-технической базы, учебных программ и методических разработок, соответствующих современным требованиям. Детское техническое творчество может осуществляться в различных условиях: в образовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, детских клубах, центрах творчества, а также в домашних условиях. Важным условием является создание стимулирующей среды, обеспечивающей возможность для экспериментирования, исследования и реализации творческих замыслов [10].

Реализация программ дополнительного технического образования предполагает использование различных педагогических технологий и методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности обучающихся, развитие их самостоятельности и творческой инициативы. Детское техническое творчество предоставляет участникам свободу выбора тематики, материалов и способов реализации своих проектов. Педагоги и наставники оказывают консультационную и методическую поддержку, помогая детям воплощать свои идеи в реальность.

Следует подчеркнуть, что дополнительное техническое образование и детское техническое творчество, несмотря на различия в целях, задачах и подходах, дополняют друг друга, способствуя комплексному развитию технических способностей детей и молодежи. Синергия этих двух направлений позволяет не только формировать квалифицированные кадры для технической сферы, но и воспитывать поколение инноваторов, способных создавать новые технологии и решать сложные инженерные задачи.

Одной из ключевых особенностей дополнительного технического образования является его вариативность и ориентация на индивидуальные потребности и интересы ребенка. Программы могут охватывать широкий спектр направлений, включая робототехнику, программирование, моделирование, конструирование, электронику и другие современные технические дисциплины [4]. Это позволяет учащимся выбирать области, наиболее соответствующие их склонностям и потенциалу.

В отличие от стандартного учебного плана, дополнительное техническое образование акцентирует внимание на практическом применении знаний и умений. Учащиеся имеют возможность участвовать в проектной деятельности, создавать собственные технические решения, проводить эксперименты и исследования. Это способствует

развитию креативности, инженерного мышления и умения решать сложные задачи [7].

Организация дополнительного технического образования часто предполагает использование специализированного оборудования, программного обеспечения и материалов, которые недоступны в обычных школах. Это могут быть 3D-принтеры, лазерные резак, микроконтроллеры, датчики и другие инструменты, позволяющие учащимся воплощать свои идеи в реальные прототипы и модели.

Эффективность дополнительного технического образования во многом зависит от квалификации преподавателей и их способности создавать мотивирующую и стимулирующую образовательную среду. Педагоги должны обладать не только глубокими знаниями в своей области, но и уметь находить индивидуальный подход к каждому ученику, развивать их творческие способности и поддерживать интерес к науке и технике [9].

Дополнительное техническое образование играет важную роль в подготовке будущих кадров для высокотехнологичных отраслей экономики. Развитие инженерных навыков и научно-технической компетентности у детей и подростков способствует формированию инновационного потенциала страны и повышению ее конкурентоспособности на мировом рынке.

Интеграция дополнительного и основного образования представляет собой перспективное направление развития системы образования в целом. Взаимодополнение этих двух видов образования позволяет расширить возможности учащихся для углубленного изучения отдельных предметов, развития творческих способностей и формирования практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Внедрение современных образовательных технологий и методик является важным условием повышения эффективности дополнительного технического образования. Использование интерактивных средств обучения, онлайн-платформ, виртуальных лабораторий и других инновационных инструментов позволяет сделать обучение более увлекательным, доступным и результативным.

Развитие сети центров дополнительного технического образования, оснащенных современным оборудованием и укомплектованных квалифицированными кадрами, является приоритетной задачей государственной политики в сфере образования [2]. Создание таких центров в каждом регионе страны позволит обеспечить равный доступ всех детей и подростков к качественному техническому образованию, независимо от места их проживания и социально-экономического положения семьи.

Оценка эффективности дополнительного технического образования должна основываться на комплексном анализе результатов обучения, достижений учащихся в конкурсах и олимпиадах, а также их дальнейшей профессиональной траектории. Использование системы мониторинга

и оценки качества образования позволяет выявлять сильные и слабые стороны программ, вносить необходимые коррективы и обеспечивать постоянное совершенствование образовательного процесса.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 01.04.2025: [принят Государственной Думой 29.12.2012] (Электронный Ресурс) – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 14.05.2025).
2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г.: Распоряжение Правительства РФ № 678-р от 31.03.2022: (Электронный Ресурс) – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 14.05.2025).
3. Техническое творчество детей // Педагогическая энциклопедия. Т. 4 / гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. – М.: Сов. энциклопедия, 1968. – С. 266–274.
4. Алиева, Л.В. Воспитательные ценности технического образования детей и молодежи / Л.В. Алиева, К.В. Хомутова. – Текст: непосредственный // Педагогическое искусство. – 2023. – № 1. – С. 166–174.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. / Б.М. Бим-Бад. – Текст: непосредственный // – М., 2002
6. Захарищева, М.А. Развитие детского технического творчества в Удмуртии в период с 1980-х до 2020-х годов / М.А. Захарищева // Актуальность историко-педагогического просвещения для развития отечественной педагогики и системы российского образования: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Иваново, 25–27 сентября 2025 года. – Иваново: Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО ВГАПО, 2025. – С. 559–563.
7. Литова, З.А. Формирование системы обучения техническому творчеству в общеобразовательной школе / З.А. Литова. – Текст: электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-obucheniya-tehnicheskomu-tvorchestvu-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 10.10.2025).
8. Никулин, С.К. История развития детского технического творчества / С.К. Никулин – Текст: непосредственный // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. – № 2(35). – С. 43–47.

9. Перекальский, И.Н. Техническое творчество школьников: из прошлого в будущее / И.Н. Перекальский, М.А. Галагузова, Б.М. Игошев. – DOI 10.26170/2079–8717_2023_01_02 – Текст: электронный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 1. – С. 15–21.
10. Ярцев, Н.Н. Становление и развитие системы детского технического творчества в условиях дополнительного образования (на примере Самарской области): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.Н. Ярцев. – Ульяновск, 2006. – 297 с.

CONCEPTS OF “CHILDREN’S SUPPLEMENTAL TECHNICAL EDUCATION” AND “CHILDREN’S TECHNICAL CREATIVITY” IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Khvataev A.N., Zakharishcheva M.A.

Glazov State Engineering Pedagogical University V.G. Korolenko

This article explores scope and content of concepts of “children’s supplemental technical education” and “children’s technical creativity,” not only from formal perspective but also from perspective of pedagogical theory, content, goals and objectives, and organizational forms. The article presents the key characteristics of children’s supplemental technical education as a specific area of targeted educational activity, as well as factors determining its effectiveness, such as technical equipment, teaching staff training, modernization of methodological support, and development of quality assessment criteria.

Keywords: supplemental technical education, technical creativity, supplementary education institution, educational program, content, organizational form, goals and objectives.

References

1. On Education in Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ: text with amendments and additions as of 01.04.2025. – [Elec-

tronic Resource] – URL: <http://www.consultant.ru> (date of access: 14.05.2025).

2. Concept for Development of Supplementary Education for Children until 2030: Order of the Government of Russian Federation No. 678-r of 31.03.2022. – [Electronic Resource] – URL: <http://www.consultant.ru> (date of access: 14.05.2025).
3. Technical Creativity of Children // Pedagogical Encyclopedia. Vol. 4 / ed.-in-chief I.A. Kairov, F.N. Petrov. – Moscow: Soviet encyclopedia, 1968. – P. 266–274.
4. Alieva, L.V. Educational values of technical education for children and youth / L.V. Alieva, K.V. Khomutova. // Pedagogical art. – 2023. – No. 1. – P. 166–174.
5. Bim-Bad, B.M. Pedagogical encyclopedic dictionary. / B.M. Bim-Bad. – Moscow, 2002.
6. Zakharishcheva, M.A. Development of children’s technical creativity in Udmurtia from the 1980s to the 2020s / M.A. Zakharishcheva // Relevance of Historical and Pedagogical Education for Development of Domestic Pedagogy and Russian Education System: Collection of scientific papers of International Scientific and Practical Conference – XXXVIII session of Scientific Council on Problems of History of Education and Pedagogical Science at Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of Russian Academy of Education, Ivanovo, September 25–27, 2025. – Ivanovo: Editorial and Publishing Center of State Autonomous Institution of Additional Professional Education VS-APE, 2025. – P. 559–563.
7. Litova, Z.A. Forming System of Teaching Technical Creativity in Comprehensive School / Z.A. Litova. // Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2019. No. 1 (49). – [Electronic Resource] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-obucheniya-tehnicheskoy-tvorchestvu-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (date of access: 10.10.2025).
8. Nikulin, S.K. History of the development of children’s technical creativity / S.K. Nikulin. // Regional education: modern trends. – 2018. – No. 2 (35). – P. 43–47.
9. Perekal’sky, I.N. Technical creativity of schoolchildren: from the past to the future / I.N. Perekal’sky, M.A. Galaguzova, B.M. Igoshev. // Pedagogical education in Russia. – 2023. – No. 1. – P. 15–21.
10. Yartsev, N.N. Formation and development of the system of children’s technical creativity in the context of additional education (on the example of the Samara region): specialty 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education”: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / N.N. Yartsev. – Ulyanovsk, 2006. – 297 p.

Влияние участия в проектной деятельности на функциональную грамотность ученика

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

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

В статье рассматривается влияние проектной деятельности на формирование функциональной грамотности учащихся, в частности читательской грамотности. Приведен исторический экскурс в возникновение метода проектов. Сегодня проектная деятельность широко применяется в образовательных учреждениях России согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (ФГОС СОО). Основное назначение проектной деятельности – активизировать познавательный интерес учащихся, научить их ставить цели, планировать и реализовывать свои планы, обрабатывать и интерпретировать информацию. Однако в отечественном образовании сохраняется проблема, заключающаяся в низкой способности школьников переносить имеющиеся знания и навыки в реальную ситуацию. Международный рейтинг PISA неоднократно фиксировал низкий уровень функциональной грамотности российских подростков. Авторами было показано, что участие в смешанных школьно-студенческих проектах способствует развитию функциональных навыков, в том числе читательской грамотности. Эта тенденция согласуется с выводами многих исследователей, отмечавших тесную связь проектной деятельности с повышением компетентности учащихся. Авторы считают, что введение подобных проектов повысит конкурентоспособность отечественного образования на международной арене

Ключевые слова: проектная деятельность, функциональная грамотность, читательская грамотность, студенты, индивидуальный проект, образовательный процесс.

7 мая 2018 года Президентом России были определены стратегические задачи развития страны на период до 2024 года. [1] В данном Указе формулируются основные национальные цели развития Российской Федерации. Для обеспечения выполнения целей развития, в качестве одного из приоритетов, сформулирована задача обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, а также воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности.

Международные соревнования, олимпиады и исследования показывают стабильно высокий уровень наших учеников в области предметных знаний, однако у них возникают трудности с переносом предметных знаний в ситуации, приближенные к жизненным реалиям. Отмечаются слабые навыки использования имеющихся предметных знаний и умений при решении задач, приближенных к реальным ситуациям. Также учащиеся показывают невысокие результаты общеучебных умений, таких как поиск альтернативных способов решений задач, проведения исследований или групповых проектов. [2]

Действительно, актуальный уровень читательской грамотности вызывает беспокойство. [3] Некоторые исследователи предполагают, что имеет место системный кризис читательской культуры в России, критический предел пренебрежения чтением. [4] Хотя результаты оценки по модели PISA с 2015 по 2020 год показывали относительную стабильность, [5,6] в целом нельзя не признать, что показатели России стабильно отстают от лидеров, так что озабоченность имеет под собой основания (рис. 1). [5]

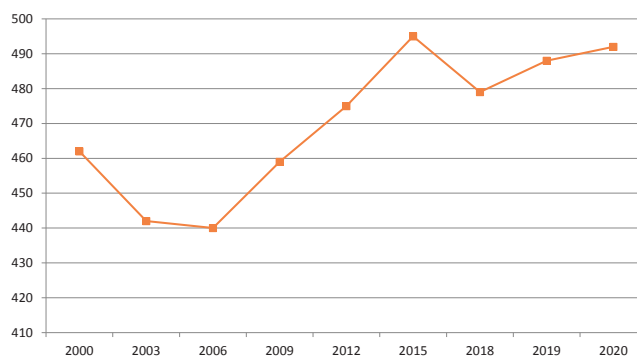


Рис. 1. PISA. Динамика баллов России (данные за 2019 и 2020 годы – «Оценка по модели PISA» [6])

В качестве причины не самых лучших показателей учащихся из Российской Федерации называ-

ется недостаточно сформированный у них навык применения предметных знаний и умений, которыми они обладают, для решения задач, приближенных к реальным ситуациям, а также слабое владение умениями поиска новых и/или альтернативных подходов к решению учебных задач.

В основном данная причина может быть связана с ориентацией учебного процесса в школах Российской Федерации на овладение предметными знаниями и умениями, а также решение типовых задач, с упором на задания, характерные для ОГЭ или ЕГЭ. Также отмечается недостаточная подготовка педагогического состава в сфере формирования функциональной грамотности, а также недостаток необходимых учебно-методических материалов.[7]

Кроме того, высказывается мнение, что одной из причин проблемной ситуации является вытеснение чтения как такового и письменных текстов в целом альтернативными способами подачи информации, в основном аудиовизуального характера. Также отмечено, что это процесс оказывает негативное влияние на образовательный процесс и, как следствие, на профессиональный уровень специалистов. [8] Следует заметить, что эта тенденция характерна не только в бытовой и развлекательной сфере. Рост доли аудиовизуальных способов подачи информации прослеживается также в образовании. Некоторые варианты геймификации образования, внедрение новых технологий, в том числе виртуальной и дополненной реальности, поддерживают эту тенденцию.

В связи с этим видится актуальной разработка методики организации учебного процесса, нацеленной на формирование у обучающихся навыков, важных для достойной жизни в современном обществе, в числе которых навыки, позволяющие понимать, использовать и оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в жизни общества, то есть на формирование читательской грамотности.

Объектом исследования в данной работе является процесс выполнения совместных школьно-студенческих проектов в рамках реализации программы среднего общего образования.

Сейчас проектная технология обучения в соответствии с требованиями ФГОС ССО [9] применяется в общеобразовательных организациях в рамках изучения дисциплины «Индивидуальный проект».

Индивидуальная проектная деятельность представляет собой особую форму учебного процесса, позволяющую школьникам развивать разнообразные навыки, необходимые для успешной адаптации в современном обществе. Тематика проектов определяется самими учениками согласно личным интересам и предпочтениям, охватывая широкий спектр областей знания, как правило, в пределах одной или нескольких школьных дисциплин.

Цель введения курса «Индивидуальный проект» заключается в развитии у обучающихся ряда значимых компетентностей, таких как умение формулировать цель и задачи исследований, осуществлять самостоятельный выбор методов решения поставленной задачи, организовывать собственную учебную активность, проводить систематический сбор и анализ необходимой информации, а также представлять полученные результаты в публичной форме. Таким образом, данная форма обучения направлена на повышение уровня самостоятельности учащихся, расширение их кругозора и формирование целостного представления о научном познании мира.

Тем не менее, несмотря на значительный потенциал данного подхода, его внедрение в систему школьного образования встречает серьезные препятствия. Одной из значимых проблем является разница между как методическими, так и организационными подходами к проектной деятельности в общеобразовательных организациях и высших учебных заведениях. Поэтому, к сожалению, не получила широкого распространения еще одна форма проектной деятельности – совместные школьно-студенческие проекты. Однако преимущества такой формы организации проектного обучения делают эту тему весьма перспективной, обеспечивая, кроме всего прочего, достаточную новизну работе, предметом исследования которой является формирование читательской грамотности обучающихся на уровне среднего общего образования.

Проектная деятельность в образовании – способ обучения через последовательную развернутую проработку проблемы, которая имеет своей целью получения реального социально значимого практического результата. [11]

Проектный метод обучения был создан в начале XX века на базе прагматической педагогики Дж.Дьюи. Джон Дьюи рекомендовал формировать учебную деятельность через практическую рациональную деятельность учащегося, учитывая его персональную заинтересованность в конкретной сфере. Как следствие, было признано очень важным продемонстрировать ученикам их персональную заинтересованность в изучаемых областях, которые обязательно будут полезны в дальнейшем. Поэтому основой проекта служила реальная, значимая для ученика проблема.

В России метод получил известность в 1905 году. Под началом С.Т. Шацкого команда учителей внедряла его в педагогическую жизнь. После революции метод проектной деятельности использовался по указанию Н.К. Крупской. В 1931 году ЦК ВКП(б) осудил его как чуждый советской педагогике и вновь заинтересовал специалистов во второй половине 80-х.

Как уже упоминалось выше, проект рассматривается как элемент развития, нацеленный на активное улучшение существующей реальности. Он направлен на синтез нового или изменение существующего элемента реальности и имеет в каче-

стве результата новый, уникальный социально-востребованный результат.

В базисе каждого проекта лежит проблема, представляющая собой несоответствие между актуальной и желаемой ситуациями. Очевидно, что существующие инструменты и методы оказываются недостаточными для эффективного преодоления данного противоречия, вследствие чего возникает потребность в разработке и внедрении инновационного решения.

Согласно определению авторов сборника «Проектная деятельность для педагогов общеобразовательных учреждений», «проект – это механизм развития, и направлен на деятельное изменение реального мира. Он нацелен на создание или преобразование нового продукта, изделия и приводит к новому социально-востребованному результату» [10].

Работа с проектом предполагает три основных компонента:

- проблема проекта, то есть объективно существующее негативное явление, затруднение, дефицит, в решении которых и заключается проект. Проектное решение, с помощью которого закрывается разрыв между имеющимся и желаемым положением дел (рис. 2).

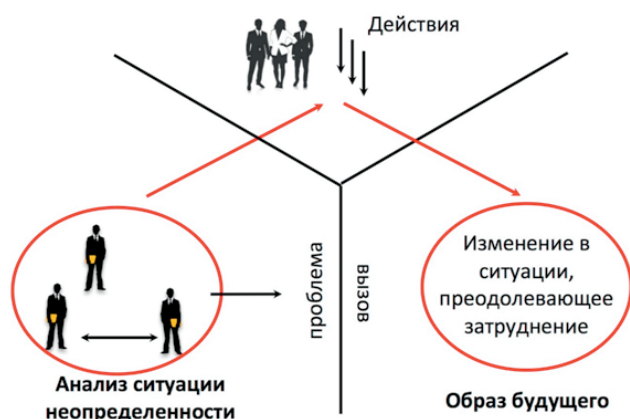


Рис. 2. Проект как механизм развития.

- цель проекта – то, что должно быть достигнуто в ходе реализации проекта. Важным требованием является наличие четких и измеримых критериев описания цели.
- продуктивный результат – результат проекта, которым могут воспользоваться заинтересованные в решении проблемы проекта стороны.

Так как подавляющее большинство проектов, нацеленных на решение реальных социально-значимых проблем, требуют привлечения различных областей знаний, комплексного решения сложных задач в условиях жестких сроков, оптимальной формой работы над проектом считается командная. [12]

Учебные проекты имеют два вида результата.

Продуктовый результат. В зависимости от типа решаемых проектом проблем продуктивный результат может быть представлен в самом разном виде. Это может быть некое устройство, прототип или технология для технического проекта. Прове-

денное мероприятие, учебное пособие, методика обучения – если речь идет о проекте в сфере общественно-научной. Художественный объект, если речь идет о творческом проекте. Главное требование к продуктивному результату заключается в том, что он должен реально решать проблему проекта. К сожалению, зачастую решение проблемы подменяется описанием решения проблемы, а то и описанием проблемы.

Образовательный результат – это основной результат учебного проекта. Образовательный результат может заключаться:

- в новых предметных знаниях, умениях и навыках, приобретенных в ходе реализации проекта;
- в углубленном знакомстве с поднятой проблематикой и, через нее, с определенной профессиональной сферой, глубокое понимание контекста определенных профессий;
- в приобретении прикладных знаний, умений и навыков;
- в развитии личностных навыков общего характера.

Особое внимание следует обратить именно на последний вид образовательного результата. Коммуникативные навыки в целом и умение работать в команде в частности, навык самостоятельного решения практических задач, публичного выступления, организации деятельности, навык организации своих знаний, поиска информации, ее анализа и творческой переработки и т.д. важны в любой профессиональной области. Именно в этой сфере проектный метод обучения наиболее эффективен.

Как мы видим, в этой же сфере лежит и читательская грамотность, об актуальности развития которой было сказано выше.

В настоящее время проектная технология обучения реализуется в учреждениях основного и среднего общего образования в рамках дисциплины «Индивидуальный проект», включенной в программу в соответствии с требованиями ФГОС СОО. [9]

Индивидуальный проект представляет собой специализированную образовательную практику, направленную на активизацию познавательного интереса учащихся путем предоставления возможности самостоятельно выбрать тематику своей работы, соответствующую сферам деятельности, связанным с одним или несколькими изучаемыми предметами.

Результатами завершения индивидуального проекта должны стать демонстрация следующих навыков:

Коммуникативная компетенция, способность к критическому мышлению и проведению учебно-исследовательских мероприятий;

Интеллектуальные способности, творческие и аналитические навыки;

Способность вести проектную деятельность, реализуя полученные знания и умения в практической плоскости, применяя межпредметные связи;

Навык четкого формулирования цели исследования, выдвижения рабочей гипотезы, грамотного планирования хода работы, осуществления поиска, обработки и анализа нужной информации, оформления конечных результатов проекта.

Работа над индивидуальным проектом осуществляется в специально отведенное учебное время, регламентированное программой, и предполагает обязательное представление готового изделия, которое может иметь информационно-познавательную, творческую, социальную, прикладную, новаторскую, конструкторскую либо инженерную направленность.

Апробация методических рекомендаций по развитию читательской грамотности обучающихся в процессе реализации совместного школьно-студенческих проектов производилась в течение 2021/2022 учебного года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Пушкинского городского округа «Средняя общеобразовательная школа № 1 г. Пушкино».

В рамках апробации были запущены два совместных школьно-студенческих проекта с участием учеников 10А и 10Б классов МБОУ Школа № 1 и студентов 2–4 курсов Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский политехнический университет».

Ученики МБОУ Школа № 1 участвовали в проекте в рамках дисциплины «Индивидуальный проект». Студенты Московского политеха участвовали в рамках дисциплины «Проектная деятельность».

Были запущены следующие проекты:

1. Ветеринарное протезирование

Проблема проекта: в настоящее время на российском рынке ветеринарных услуг отсутствует (или представлена в недостаточном ассортименте и качестве) продукция, необходимая для оказания ветеринарной помощи животным, имеющим проблемы с опорно-двигательным аппаратом и ампутантам.

Заказчик проекта: Ветеринарная клиника «Умка» (Московская обл., Пушкино, мкр. Клязьма, ул. Тургеневская ул. 7А)

Продуктовый результат: Пациент – животное, имеющее проблему с опорно-двигательным аппаратом, оснащенное разработанным и изготовленным устройством.

Команда проекта: – Студенты мосполитеха – 19 чел., школьники Школы № 1–5 чел.

Ученики Школы № 1 распределились по проектным группам следующим образом:

«Разработка поддерживающей коляски» – 1 чел.

«Разработка демпфирующего протеза» – 2 чел.

«Разработка одерживающего корсета» – 2 чел.

2. Ветеринарный диагностический комплекс

Проблема проекта: Диагностика – один из самых сложных этапов ветеринарного лечения, так как

животные не могут пожаловаться на свое самочувствие. Осмотр в клинике и беседа с владельцами тоже не всегда могут помочь ветеринару. В этих условиях инструментальные методы диагностики приобретают особое значение.

Особенно полезным является мониторинг биологических параметров животного на протяжении длительного времени вне стрессовой ситуации осмотра в клинике.

По утверждению специалистов ветеринарной клиники «Умка» в настоящее время устройств, с помощью которых возможно это осуществить, не существует.

Заказчик проекта: ветеринарная клиника «Умка» (Московская обл., Пушкино, мкр. Клязьма, ул. Тургеневская ул. 7А)

Продуктовый результат: Работающая система, включающая в себя терминал ветеринара, сервер (облачное хранилище) и несколько диагностических устройств.

Команда проекта: Студенты мосполитеха – 6 чел., школьники Школы № 1–6 чел.

Ученики Школы № 1 распределились по проектным группам следующим образом:

«Разработка ПО контроллера» – 1 чел.

«Разработка приложения для ОС Android» – 1 чел.

«Разработка схемы контроллер-датчики» – 1 чел.

Для контроля эффективности методики было принято решение провести контрольные замеры уровня читательской грамотности. Первый замер проводился после распределения обучающихся на проекты и до начала фактической работы над проектами, в начале октября 2021. Второй проводился после второй промежуточной аттестации, в конце апреля 2022 года.

В обоих замерах участвовали 44 человека, ученики 10 «А» и 10 «Б» классов. Из них 36 человек входили в контрольную группу, и выполняли обычные школьные проекты. 8 человек входили в экспериментальную группу и участвовали в работе совместных школьно-студенческих проектов.

В качестве инструментов замеров использовались опросники, сформированные на основе сборника «PISA: читательская грамотность». [23]

Результат замеров экспериментальной группы представлены в таблице 1. Результат замеров контрольной группы представлен в Таблице 2.

Таблица 1. Экспериментальная группа

Читательская грамотность	1 замер	2 замер
Среднее	7,87	8,50
Ст. отклонение	1,356	0,756

Как можно видеть из полученных результатов, результаты и экспериментальной и контрольной группы существенно выросли (на 0,63 и 0,35 соответственно). Из представленных данных видно, что рост читательской грамотности в эксперимен-

тальной группе участников совместных школьно-студенческих проектов значительно опережает рост читательской грамотности контрольной группы.

Таблица 2. Контрольная группа

Читательская грамотность	1 замер	2 замер
Среднее	7,27	7,62
Ст. отклонение	1,071	1,299

Таким образом мы можем предположить, что участие в смешанных школьно-студенческих проектах позитивно влияет на развитие читательской грамотности школьников.

Литература

1. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [электронный ресурс+] // URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения 18.05.2022)
2. Оценка по модели PISA динамика результатов 2019–2020 гг. ФИОКО. [электронный ресурс+] // URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/динамика-результатов-2019–2020.pdf> (дата обращения: 19.05.2022).
3. Иноземцева Н.В. Развитие читательской грамотности подростка как педагогическая проблема [Электронный ресурс+]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-chitatelskoy-gramotnosti-podrostka-kak-pedagogicheskaya-problema/viewer> (Дата обращения 08.05.2022).
4. Национальная программа поддержки и развития чтения и методические рекомендации по ее реализации. Сост. Кузьмин Е.И., Паршакова А.В. // Москва: Межрегион. Центр. Библ. Сотрудничества, 2009. 480 с.
5. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности pisa-2018 и их интерпретация. // ВШЭ, Национальный исследовательский университет. Факты образования. № 2 (25) 2019, цит. по URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/%D0%A4%D0%9E%202\(25\)%202019%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/%D0%A4%D0%9E%202(25)%202019%20электронный.pdf)
6. Оценка по модели PISA динамика результатов 2019–2020 гг. ФИОКО. [электронный ресурс+] // URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/динамика-результатов-2019–2020.pdf> (дата обращения: 19.05.2022).
7. Цукерман Г. А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016. [электронный ресурс+] // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2018. № 1. <https://vo.hse.ru/data/2018/03/21/1163944886/03%20Zucker-man.pdf> (дата обращения 18.05.2022)

8. Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. // М.: МЦБС, 2008.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [электронный ресурс+] // М. – 2022, URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения 18.05.2022)
10. Богаткина Н.А. Метод проектов как один современных методов достижения дидактической цели. [электронный ресурс+] // URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2014/02/05/metod-proektov-kak-odin-sovremennykh> (дата обращения 10.05.2022)
11. Зорина О.В. Формирование читательской грамотности на уроках литературного чтения на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Методические рекомендации [электронный ресурс+] // 2014. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2014/08/01/metodicheskie-rekomendatsii-po-teme-formirovanie-chitatelskoy> (дата обращения 10.05.2022)
12. Проектная деятельность для педагогов общеобразовательных учреждений. Методическое пособие. [электронный ресурс+] // М.: Школа наставников. 26–28 октября 2018. URL: <https://megaobuchalka.ru/14/8101.html> (дата обращения 08.02.2022)

THE IMPACT OF PARTICIPATION IN PROJECT ACTIVITIES ON STUDENT FUNCTIONAL LITERACY

Yurchenko A.V., Yurchenko O.V.
Moscow Polytechnic University, Moscow City University

This article examines the impact of project-based learning on the development of students' functional literacy, particularly reading literacy. Today, project-based learning is widely used in Russian educational institutions in accordance with the Federal State Educational Standard of Secondary General Education (FSSES SOO). The primary purpose of project-based learning is to stimulate students' cognitive interest, teach them to set goals, plan and implement their plans, and process and interpret information. However, the problem of students' low ability to transfer their existing knowledge and skills to real-life situations persists in Russian education. Consequently, participation in joint school-student projects contributes to the development of functional skills, including reading literacy. The authors believe that the introduction of such projects will enhance the competitiveness of Russian education in the international arena.

Keywords: project activities, functional literacy, reading literacy, students, individual project, educational process.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation “On the National Goals and Strategic Objectives of the Development of the Russian Federation through 2024” // Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (Accessed may 18, 2025) (in Russian)
2. PISA Assessment Model: Results Dynamics for 2019–2020. FIOCO. // Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/MSI/dinamika-rezultatov-2019–2020.pdf> (Accessed may 19, 2025) (in Russian)
3. Inozemtseva N.V. Reading Literacy Development in Adolescents as a Pedagogical Problem // Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-chitatelskoy-gramotnosti-podrostka>

- kak-pedagogicheskaya-problema/viewer (Accessed may 08, 2025) (in Russian)
4. Kuzmin Ye.I., Parshakova A.V. National program for the support and development of reading and methodological recommendations for its implementation // Moscow: Mezhtregion. Tsentr. Bibl. Sotrudnichestva, 2009. 480 p. (in Russian)
 5. Key results of Russian students in the international study of reading, mathematical, and scientific literacy PISA-2018 and their interpretation//HSE University. Facts of Education. Vol. 2 (25) 2019, Available at: [https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/%D0%A4%D0%9E%20\(25\)%202019%20elektronnii.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/12/23/1525056145/%D0%A4%D0%9E%20(25)%202019%20elektronnii.pdf) (Accessed may 08, 2025) (in Russian)
 6. PISA assessment model dynamics of results 2019–2020. FIOCO. // Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/MSI/dinamika-rezultatov-2019–2020.pdf> (Accessed may 19, 2025) (in Russian)
 7. Tsukerman G. A., Kovaleva G.S., Baranova V. Yu. Reading skills of Russian fourth-graders: lessons from PIRLS-2016. // Educational Studies Moscow. 2018. Vol. 1. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2018/03/21/1163944886/03%20Zuckerman.pdf> (Accessed may 19, 2025) (in Russian)
 8. Orlova E.A. Recommendations for improving the level of reading competence within the framework of the National Program for the Support and Development of Reading. // Moscow: MTsBS, 2008. (in Russian)
 9. Federal state educational standard of secondary general education. // Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (Accessed may 19, 2025) (in Russian)
 10. Bogatkina N.A. The project method as one of the modern methods for achieving a didactic goal. // Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2014/02/05/metod-proektov-kak-odin-sovremennykh> (Accessed may 10, 2025) (in Russian)
 11. Zorina O.V. Formation of reading literacy in literary reading lessons based on a communicative-activity approach. Methodological recommendations // Available at: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2014/08/01/metodicheskie-rekomendatsii-po-teme-formirovanie-chitatelskoy> (Accessed may 10, 2025) (in Russian)
 12. Project activities for teachers of general educational institutions. Methodological manual. // Moscow. Shkola nastavnikov [School of Mentors]. October 26–28 2018. Available at: <https://megabuchalka.ru/14/8101.html> (Accessed may 08, 2025) (in Russian)

Использование креолизированных текстов в процессе обучения иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей (на примере комикса, интернет-мема и рекламы)

Александрова Дарья Сергеевна,

к.п.н., кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: dah78.spb@gmail.com

Всеволодова Анна Хоржевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: anna.vsevolodova@szgmu.ru

Курисёва Анна Владимировна,

Преподаватель, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: anna.kuriseva@szgmu.ru

Мухина Марина Юрьевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: marina.mukhina@szgmu.ru

Статья посвящена процессу обучения иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей. Актуальность данной работы обусловлена поиском средств, способствующих изучению лексики данным контингентом обучаемых, а также обеспечивающих мотивацию в процессе формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. В исследовании проанализированы психолого-педагогические особенности студентов неязыковых специальностей. Рассмотрено понятие и типы креолизированных текстов. Обозначены особенности таких креолизированных текстов, как комиксы, интернет-мемы и реклама, а также их роль в процессе обучения иноязычной лексике студентов неязыковых факультетов. Экспериментальная часть исследования проводилась в группах студентов медицинских специальностей СЗГМУ им. И.И. Мечникова. Данные эксперимента свидетельствуют об успешном усвоении лексического материала при использовании креолизированных текстов, а также о заинтересованности студентов в применении данного средства в процессе изучения иноязычной лексики и иностранного языка в целом.

Ключевые слова: креолизированные тексты, изучение лексики, психолого-педагогические особенности студентов неязыковых специальностей, комикс, интернет-мем, реклама.

В настоящее время дисциплина «Иностранный язык» является обязательной для студентов как языковых, так и неязыковых специальностей. Для большинства направлений подготовки процесс формирования коммуникативной компетенции является частью развития профессиональной компетентности. В медицинских вузах дисциплина «Иностранный язык» предполагает совершенствование именно профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, ключевым компонентом которой является лингвистическая компетенция, а, следовательно, формирование и развитие, в частности, лексических навыков.

Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, а также изучение лексического материала студентами медицинских специальностей может быть осложнено рядом факторов, связанных с психолого-педагогическими особенностями данного контингента обучаемых. Изучение дисциплины «Иностранный язык» чаще всего проводится на первых курсах, кроме того, данный предмет является непрофильным. Вследствие чего зачастую отмечается достаточно низкий и неоднородный уровень знаний иностранного языка и недостаточный запас иноязычной лексики. По мнению С.А. Милорадова, среднестатистический студент первокурсник неязыкового вуза не всегда может вести беседу на английском языке, а его словарный запас «минимален и не употребляется в полной мере во время ведения разговора» [1, с. 3]. Это усугубляется необходимостью изучения большого количества новых профессионально-ориентированных лексических единиц. Еще одной особенностью данного контингента обучаемых может являться низкая мотивация некоторых студентов, так как они не считают иностранный язык необходимым для своей будущей профессиональной деятельности.

Хочется также отметить тенденцию «клипового мышления» современной молодежи. Это связано с особенностями восприятия информации в условиях общей цифровизации. Клиповое мышление – это «привычка воспринимать мир посредством короткого, яркого, предельно артикулированного посыла, воплощенного в форме или видеоклипа, или теленовости, или в любом другом виде» [2, с. 110]. Для такого типа мышления характерны трудности восприятия и усвоения большого количества текстового и лексического материала, сложности запоминания лексических единиц.

Актуальность данной работы обусловлена поиском средств, способствующих обучению лексике студентов медицинских специальностей, а также обеспечивающих мотивацию обучающихся в процессе формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

По нашему мнению, такими средствами, помогающими оптимизировать изучение иноязычной лексики студентами неязыковых специальностей, могут стать креолизованные тексты.

Термин креолизованный текст впервые был сформулирован исследователями Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым, которые считали, что фактура такого рода текста состоит из двух неомогенных частей: вербальной, то есть языковой, и невербальной, то есть принадлежащей к другим знаковым системам [3, с. 180]. Вербальная часть креолизованного текста может быть представлена не только буквенным текстом, но и, например, устной речью. Невербальный компонент может быть изображен при помощи значков, иллюстраций и любых других кодов.

Эффективность использования креолизованных текстов в процессе изучения иноязычной лексики обусловлена особенностями их восприятия и особенностями передаваемой ими информации. Согласно проведенным исследованиям, информация, транслируемая при помощи визуального образа, усваивается лучше, чем та, которая воспринимается при помощи текстового сообщения. При этом добавление невербального элемента ограничивает возможную интерпретацию текста, сужая его концептуальное поле. Информация, переданная невербальным путем «накладывается» на информацию, переданную посредством текста, образуя единый общий смысл [4].

В настоящее время изобразительная наглядность используется с целью семантизации новой лексики достаточно часто, но этот процесс происходит в основном при помощи демонстрации рисунков, картинок или других подобных изображений. Семантизация лексических единиц при помощи креолизованных текстов происходит схожим образом, однако при этом такого рода текст может передать больше информации о лексической единице, чем просто изображение. Визуальный контекст креолизованного текста помогает обучаемому понять коннотацию слова и его значение. Преимуществом использования для «наглядной» семантизации именно такого рода текстов вместо привычных картинок также является возможность передавать дополнительную информацию о лексических единицах непосредственно через сам текст. Известно, что при введении новой лексической единицы, помимо значения слова, обучающимся также необходимо узнать информацию о его графическом представлении, грамматических особенностях и сочетаемости [5]. Креолизованные тексты, благодаря своей поликодовости, сообщают о таких особенностях при помощи вербальной составляющей. Так, например, при ис-

пользовании комиксов для семантизации лексики, изучаемую лексическую единицу студенты видят в речи героев, обращая внимание на её графическое представление, сочетаемость и грамматические особенности, в то время как действия героев помогают в процессе семантизации лексического материала.

Таким образом, использование креолизованных текстов в процессе изучения иноязычной лексики может способствовать более точной семантизации слов, более эффективной передаче различной информации о лексических единицах, а также предоставляет возможность тренировать лексические единицы в различных ситуациях общения. Кроме того, это средство обучения одинаково положительно воспринимается студентами независимо от их психолого-педагогических особенностей.

Креолизованные тексты могут быть разными по форме и содержанию, включая, например, тексты-инструкции, иллюстрированные художественные и газетные тексты, рекламу, афиши, комиксы и плакаты. Кроме того, для такого рода текстов характерно разное соотношение вербальных и невербальных компонентов. О.В. Пойманова предлагает следующую классификацию креолизованных текстов:

- 1) Репетиционные тексты, в которых изобразительная часть в общем передает такую же информацию, что и вербальная.
- 2) Аддитивные тексты, где изображение существенно дополняет вербальный компонент.
- 3) Выделительные тексты, в которых преобладает вербальная информация, а невербальный компонент подчеркивает какую-либо ее часть.
- 4) Оппозитивные тексты, в которых информация, переданная вербальным компонентом, противоречит информации, изображенной при помощи невербального.
- 5) Интегративные тексты, в которых вербальный компонент встроен в изображение или же изображение дополняет текст для совместной передачи информации.
- 6) Изобразительно-центрические тексты, где вербальная часть дополняет и конкретизирует изображение, занимающее центральное место в тексте [6, с. 75–80].

Таким образом, изображение может дополнять вербальный компонент, подчеркивая какую-либо часть информации. Изобразительный элемент может передавать такую же информацию, что и вербальный, а также занимать центральное место в тексте, так что вербальный компонент дополняет его.

Представляется целесообразным рассмотреть три разных вида креолизованных текстов: с доминирующей ролью изображения, с равной ролью изображения и текста, с доминирующей ролью текста, а также их роль в процессе обучения иноязычной лексике.

Для экспериментального обучения нами были выбраны такие креолизованные тексты, как ко-

миксы (тексты с доминирующей ролью изображения), мемы (тексты, в которых невербальная часть дополняет вербальную) и печатная реклама (тексты, в которых вербальная часть преобладает над изобразительной).

Комикс – это особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, репрезентирующее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку, при этом рисунок и заключенный в него вербальный текст представляют собой органическое смысловое единство [7, с. 46].

По мнению Г.В. Пранцовой, Е.С. Романичевой, эффективность комикса при обучении иностранному языку, а также иноязычной лексике можно объяснить тем, что языку комикса присуще большее количество грамматических форм, естественное лексическое наполнение, он характеризуется ситуативной адекватностью языковых средств, а также отражает механизм построения и функционирования речи повседневного общения [8, с. 90].

Таким образом, комиксы обладают большим потенциалом с точки зрения обучения лексическому материалу, так как они отражают различные ситуации общения, но при этом воспринимаются обучаемыми легче, чем громоздкие профессионально-ориентированные тексты.

И. М Осмоловская отмечает, что в процессе изучения комикса студенты могут использовать невербальный компонент (изображение), а не словарь, например, чтобы понять значение отдельных лексических единиц и текст в целом [9]. Это значительно облегчает и ускоряет процесс работы с лексикой и развивает языковую догадку. Наглядность в данном случае является одним из средств организации и интенсификации учебно-познавательного процесса обучения иностранному языку в целом и иноязычной лексике в частности.

Комикс обладает ярким сюжетом, иногда с юмором, что может повысить у студентов интерес к иностранному языку и культуре иноязычного общества. Кроме того, данный вид креолизованного текста на русском языке в настоящее время достаточно популярен среди молодежи.

Мем, по мнению Ричарда Броуди, – это единица информации в сознании, чье существование влияет на события так, что большое число ее копий возникает в других сознаниях [10, с. 22]. Исследователь А.М. Калугин полагает, что интернет-мем – «это короткая информация любого содержания, ставшая популярной, воспроизводящаяся в интернете в различных авторских контекстах, с возможностями неограниченного транслирования» [11, с.89]. Таким образом, интернет-мем – это любой визуальный элемент интернет-коммуникации: изображение с сопровождающей надписью, видео или аудиозапись, которые распространены в интернет-среде и содержат какую-либо информацию [10, с. 22]. Данный креолизованный текст

может включать отредактированные фотографии, фотомонтажи, видеоролики и так далее.

Изображение мема может быть напрямую или косвенно связано с вербальным элементом, выражая отношение к информации, переданной при помощи него. Мемы могут основываться на сравнений двух понятий или точек зрения, а также обладать комическим содержанием.

Интернет – мем может выступать в качестве яркого контекста использования изучаемой лексики, отражающего различные социокультурные ситуации общения. Основными чертами данных креолизованных текстов является краткость, простота, наглядность, информативность, визуальная привлекательность, доступность, актуальность информации, интерактивность. Мемы создают условия для развития воображения и критического мышления [12]. В процессе изучения иностранного языка и иноязычной лексики мемы, являясь интересным для данного контингента обучаемых средством, способны облегчить усвоение материала, разнообразить систему дидактических приемов. При прочтении вербального компонента мема обучаемые могут «достроить» общее содержание иноязычного текста, понять лексические единицы и предложения, опираясь на визуальную информацию, которая выступает «голографической единицей» визуализации текстовой информации, сопровождающей картинку мема [13]. Работа с такого рода креолизованными текстами может осуществляться на аудиторных занятиях под руководством преподавателя, а также во время самостоятельной работы в процессе создания мемов, что будет способствовать закреплению изученной лексики в речевых монологических и диалогических высказываниях на иностранном языке. Интернет-мемы, так же, как и комиксы, один из самых популярных видов развлекательного контента на сегодняшний день, а следовательно они повышают мотивацию обучаемых к изучению иностранного языка в целом и иноязычной лексики в частности. Благодаря своей яркости и юмору, данный вид креолизованных текстов может помочь снять напряжение и психологические барьеры, связанные с изучением иностранного языка, развивать креативность обучающихся, формировать ассоциативное и наглядно-образное мышление, активизировать трудные для запоминания лексические единицы [14].

Реклама, одно из самых распространенных и динамичных явлений массовой культуры современного общества, чаще всего относится к аддитивным креолизованным текстам, с частичной креолизацией. Рекламный текст дополняет связанное с ним изображение.

Как креолизованный текст реклама, по мнению Е.А. Елиной, представляет собой «особый вид общения, уникальность которого обусловлена тем, что он объединяет в себе три структурных компонента: вербальный текст, визуальный ряд и звучание» [15, с. 3].

Рекламные тексты распространены повсеместно: в профессиональных журналах, на местах продаж, в сети интернет, на телевидении и радио. Реклама постоянно обновляемый ресурс, поэтому язык таких текстов можно считать современным, актуальным и живым, отражающими социокультурную действительность иноязычного общества. Креолизованные тексты рекламного характера разнообразны по тематике и форме, они относятся к различным ситуациям общения, что позволяет подобрать материал, связанный с изучаемыми темами и лексическими единицами. Кроме того, рекламные тексты в большинстве своем представляют собой яркие лаконичные высказывания, изначально разработанные с целью быстрого запоминания.

Исследователи Т.Г. Клушина и В.А. Валанчус отмечают, что рекламные тексты вносят элемент новизны в традиционное занятие по иностранному языку, оказывают эмоциональное воздействие (в этом смысле наиболее эффективной рекламой является видеореклама), повышают интерес и мотивацию обучаемых [16].

Таким образом, креолизованные тексты обладают потенциалом как эффективное средство обучения иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей. Благодаря своей поликодовой структуре, комиксы, мемы и реклама, используемые на занятиях по иностранному языку, могут повысить интерес обучаемых к иностранному языку в целом и к иноязычной лексике в частности. Такие тексты предоставляют информацию по вербальному и невербальному каналу, увеличивая объём передаваемых сведений о лексической единице и способствуя тем самым лучшему усвоению представленной иноязычной лексики. Использование комиксов, мемов и рекламы в качестве средств обучения иноязычной лексике имеет множество преимуществ, как общих для всех трех видов текстов, например, повышение мотивации студентов, так и уникальных для каждого. Например, комиксы передают информацию о применении лексических единиц в речевой ситуации, мемы создают интересный и яркий контекст для лексических единиц и передают эмоциональную коннотацию слов, реклама может быть средством изучения иноязычных фраз и выражений, актуальных для той или иной ситуации общения.

Экспериментальное исследование проводилось в группах студентов 1 курса медицинских специальностей СЗГМУ им. И.И. Мечникова. Экспериментальному обучению предшествовало анкетирование, анализ данных которого показал, что большая часть студентов не знакомы с таким понятием, как креолизованный текст, но интересуются мемами и комиксами в своей обычной жизни. Обучаемые обозначили, что никогда не пользовались комиксами и мемами в процессе изучения иноязычной лексики, но проявили заинтересованность в их применении в учебном процессе. 23% опрошенных указали на то, что рекламные тексты иногда используются на занятиях по иностранно-

му языку и представляются необычным средством обучения. Помимо анкетирования было проведено тестирование для проверки уровня сформированности лексических навыков по темам у студентов. Обучение иноязычной лексике по темам проводилось в 3 этапа: ознакомление, первичное закрепление, использование полученных навыков в различных видах речевой деятельности.

В процессе прохождения первой темы студентам были предложены комиксы, разделенные на кадры. Обучающие должны были выписать из них лексические единицы согласно русским эквивалентам, угадывая значения слов по картинкам. Студенты также подбирали синонимы предложенных слов и лексических единиц комиксов. Кроме того, обучаемые работали с текстами, в которых надо было заполнить пропуски словами из комиксов. В качестве речевого упражнения студенты составляли историю, опираясь на визуальные и вербальные компоненты кадров комиксов.

Обучение лексике по следующей теме проводилось при помощи мемов. Студенты определяли тему мемов, а затем распределяли мемы и лексику в них согласно разным ситуациям с последующим размещением лексических единиц в интеллектуальной карте. Далее обучаемым были предложены другие мемы по теме, в некоторых секциях которых нужно было заполнить пропуски пройденными словами в соответствии с изображениями, сохраняя смысл мема. Речевое упражнение проводилось в командах, обучаемые придумывали подписи к картинкам с использованием новой лексики, а также создавали свои мемы по теме.

Для изучения лексического материала по следующей теме студентам были предложены рекламные постеры медицинских услуг и препаратов. Обучаемые определяли значение слов из слоганов, используя невербальную информацию постеров, а также заполняли интеллектуальную карту, основой которой был рекламный плакат. Далее студенты при помощи изученного лексического материала сами создавали рекламные баннеры, связанные с услугами больницы и медикаментами. Кроме того, в группах была проведена ролевая игра на основе рекламных постеров, в которой обучаемые играли роль фармацевтов и практикующих врачей.

Тестирование заключительного этапа показало успешное усвоение лексического материала пройденных тем практически всеми обучаемыми. Данные анкетирования постэкспериментального этапа подтвердили заинтересованность студентов в применении креолизованных текстов как средства обучения иноязычной лексике и иностранного языка в целом.

Обучение лексике в неязыковом вузе осложнено не всегда высоким уровнем знаний иностранного языка, достаточно низкой мотивацией студентов к изучению большого количества новых профессионально-ориентированных лексических единиц, нехваткой времени, отводимого на дисциплину. Принимая во внимание особенности данного контингента обучаемых, можно отметить,

что для оптимизации процесса обучения необходимо средство, которое смогло бы мотивировать, было бы одинаково интересно для всех студентов. Креолизованные тексты, такие как комиксы, мемы и реклама, обладают таким потенциалом, так как они способны облегчить процесс восприятия и усвоения иноязычных лексических единиц, а также дают возможность создавать на базе данных средств наглядности различные языковые, условно-речевые и речевые упражнения для тренировки и употребления лексики в различных ситуациях общения.

Литература

1. Милорадов С.А. Некоторые проблемы обучения английскому языку в вузе // Концепт. – Киров, 2014. – № 4. – С. 91–95.
2. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2009. – Т. 120. – С. 110–112.
3. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 180–181.
4. Чудакова Н.М. Концептуальная область «Неживая природа» как источник метафорической экспансии в дискурсе российских средств массовой информации (2000–2004 гг.) // Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук (10. 02. 01 – русский язык) – Екатеринбург, 2005, 277 с.
5. Сапун Т.В. Современные средства формирования лексических навыков учащихся на уроках английского языка (на примере облака слов) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти, 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 212–216.
6. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2007. – № 21. – С. 75–80.
7. Мелик-Пашаев А. А., Красильников И.М. Современный словарь-справочник по искусству. – М.: ОЛИМП, 1999, 813 с.
8. Пранцова Г. В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учеб. пособие. – М.: Форум, 2016, 368 с.
9. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения. – М.: Академия, 2009, 192 с.
10. Броуди Р. Психические вирусы. Как программируют ваше сознание / Р. Броуди. – М.: Поколение, 2007, 304 с.
11. Калугин А.М. Интернет-мемы как средство формирования интереса у учащихся к уроку истории // Вестник науки и образования. – Иваново, 2017. – Т. 1. – № 12 (36). – С. 88–91.
12. Савчанчик А.П. Перспективы использования мемов в качестве вспомогательных средств обучения иностранному языку студентов технологических учреждений высшего образования // Общественные и гуманитарные науки: материалы 86-й научно-технической конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов, Минск, 31 января – 12 февраля 2022 г. – Минск: БГТУ, 2022. – С. 220–222.
13. Преображенская А.Б. Применяем интернет-мемы на занятиях по английскому и латинскому языкам / А.Б. Преображенская // Электронный ресурс URL: <https://www.eduneo.ru/primenyaem-internet-memy-na-zanyatiyah-po-anglijskomu-i-latinskomu-yazyku/> (дата обращения: 2.03.2023).
14. Гончарова Н.А. Обучение студентов неязыкового вуза иноязычной коммуникации на основе интернет-мемов // Педагогика и психология: теория и практика. – Пенза, 2020. – С. 31–33.
15. Елина Е.А. Семиотика рекламы/ Елина Е.А. – М.: ИТК «Дашков и К», 2010, 28 с.
16. Кликушина Т. Г., Валанчус М.А. Использование рекламы в преподавании иностранного языка на старшем этапе обучения в СОШ // Вестник Таганрогского института имени АП Чехова. – 2020. – № 1. – С. 41–44.

THE USE OF CREOLIZED TEXTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES (ON THE EXAMPLE OF COMICS, INTERNET MEMES AND ADVERTISEMENTS)

Aleksandrova D.S., Vsevolodova A.Kh., Kurisyova A.V., Mukhina M.Yu.
North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

The article is devoted to the process of teaching foreign vocabulary to students of non-linguistic specialties. The relevance of this work is connected to the search for means that facilitate learning of vocabulary by this contingent of students, as well as provide motivation in the process of forming professionally-oriented foreign language communicative competence. The study analyzes the psychological and pedagogical characteristics of students of non-linguistic specialties. The article discusses the concept and types of creolized texts. It highlights the features of such creolized texts as comics, internet memes, and advertisements, as well as their role in teaching foreign language vocabulary to students of non-linguistic specialties. The experimental part of the study was conducted in groups of medical students at North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov. The experimental data indicate successful mastery of lexical material in the process of working with creolized texts and the students' interest in using this tool while learning foreign vocabulary and a foreign language in general.

Keywords: creolized texts, learning vocabulary, psychological and pedagogical features of students of non-linguistic specialties, comics, Internet memes, advertising.

References

1. Miloradov S.A. Some problems of teaching English at university // Concept. – Kirov, 2014. – No. 4. – pp. 91–95.
2. Azarenok N.V. Clip-consciousness and its influence on human psychology in the modern world // Materials of the All-Russian jubilee Scientific Conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of S.L. Rubinstein, October 15–16. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2009. – Vol. 120. – pp. 110–112.

3. Sorokin Yu.A. Creolized texts and their communicative function / Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov // Optimization of speech impact. Moscow: Nauka, 1990. pp. 180–181.
4. Chudakova N.M. The conceptual field of “Inanimate nature” as a source of metaphorical expansion in the discourse of the Russian mass media (2000–2004) // Dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences (10. 02. 01 – Russian language) – Yekaterinburg, 2005, 277 p.
5. Sapukh T.V. Modern means of forming students' lexical skills in English lessons (on the example of a word cloud) // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – Tolyatti, 2018. – Vol. 7. – No. 3 (24). – pp. 212–216.
6. Voroshilova M.B. Creolized text: aspects of study // Political linguistics. – Yekaterinburg, 2007. – No. 21. – pp. 75–80.
7. Melik-Pashaev A. A., Krasilyanikov I.M. Modern reference dictionary of art. – M.: OLIMP, 1999, 813 p.
8. Prantsova G. V., Romanicheva E.S. Modern reading strategies: theory and practice. Semantic Reading and Text Processing: Textbook. Handbook. – Moscow: Forum, 2016, 368 p.
9. Osmolovskaya I.M. Visual methods of teaching. – M.: Academy, 2009, 192 p.
10. Brody R. Mental viruses. How to program your mind / R. Brody. – M.: Generation, 2007, 304 p.
11. Kalugin A.M. Internet memes as a means of forming students' interest in history lessons // Bulletin of Science and Education. – Ivanovo, 2017. – Vol. 1. – No. 12 (36). – pp. 88–91.
12. Savchanchik, A.P. Prospects for using memes as auxiliary tools for teaching foreign languages to students of technological higher education institutions // Social Sciences and Humanities: Proceedings of the 86th Scientific and Technical Conference of Professors, Researchers, and Postgraduate Students, Minsk, January 31 – February 12, 2022. Minsk: BGTU, 2022, pp. 220–222.
13. Preobrazhenskaya, A.B. Using Internet memes in English and Latin Classes / A.B. Preobrazhenskaya / Electronic Resource URL: <https://www.eduneo.ru/primenyaem-internet-memy-nazanyatix-po-anglijskomu-i-latinskomu-yazyku/> (accessed: 2.03.2023).
14. Goncharova N.A. Teaching students of non-linguistic university foreign language communication based on Internet memes // Pedagogy and Psychology: Theory and Practice. – Penza, 2020. – P. 31–33.
15. Elina E.A. Semiotics of Advertising/ Elina E.A. – M.: ITK Dashkov and K, 2010, 28 p.
16. Klikushina T. G., Valanchus M.A. The use of advertising in teaching a foreign language at the senior stage of secondary school education // Bulletin of the Taganrog Institute named after AP Chekhov. – 2020. – No. 1. – Pp. 41–44.

Интеграция современных технологий в этнометодическую систему обучения математике в среднем образовании Ирака

Бдеви Мустафа Джавад Бдеви,

аспирант, кафедра «Теория и методика математического образования», Южный федеральный университет
E-mail: mustafa.bdevi@mail.ru

Тема интеграции современных технологий в этнометодическую систему обучения математики в среднем образовании Ирака выступает актуальной на сегодняшний день. Это связано с тем, что постоянное появление инноваций влияет на все сферы жизни общества, а в частности – на образование. Использование новых инструментов в этнометодической системе обучения математики в среднем образовании Ирака позволяет ученикам лучше усваивать информацию от педагога, развивать логические навыки, а также способствует социализации и укреплению культурной самобытности.

Для того, чтобы осуществить интеграцию современных технологий в этнометодическую систему обучения математике в среднем образовании Ирака, был предложен ряд мероприятий. Среди них такие, как: 1. Привлечение финансирования со стороны дружественных стран и использование их современной материальной базы; 2. Использование педагогами и учениками ряда бесплатных интернет-ресурсов для самостоятельного обучения математике, которые будут доступны на территории Ирака на арабском и курдском языках; 3. Использование онлайн-платформ с целью безопасности учеников и сохранения процесса обучения математики; 4. Создание моноэтнических школ/классов и адаптация существующей программы обучения путем привлечения технологий и имеющегося опыта иностранных государств; 5. Привлечение иностранных специалистов для совместной разработки программы обучения математики в среднем образовании Ирака, совмещающей этнокультурное наследие Ирака и современных методов обучения; 6. Обучение своих специалистов-педагогов в иностранных государствах для получения опыта современного преподавания математики для среднего образования.

Ключевые слова: современные технологии, интеграция технологий, обучение математике, этнометодическая система, среднее образование, образование в Ираке.

Введение

Объектом исследования выступает этнометодическая система обучения математике в среднем образовании. Предметом исследования являются инновационные технологии, которые интегрируются в этнометодическую систему обучения математике в среднем образовании Ирака.

Цель исследования заключается в изучении интеграции современных технологий в этнометодическую систему обучения математики в среднем образовании Ирака и разработке мероприятий для совершенствования иракской образовательной системы с помощью инновационных технологий. Среди задач исследования отмечены:

- изучить особенности обучения математике в среднем образовании Ирака;
- выявить специфику этнометодической системы обучения математики в среднем образовании Ирака;
- раскрыть преимущества и недостатки системы обучения математики в среднем образовании Ирака;
- предложить предложена интеграция современных технологий в этнометодическую систему обучения математики в среднем образовании Ирака на основе недостатков.

Научная новизна исследования заключается в разработке мероприятий, направленных на интеграцию современных технологий в этнометодическую систему обучения математики в среднем образовании Ирака. По мнению автора, предложенные мероприятия в значительной степени будут способствовать интеграции современных технологий в этнометодическую систему обучения математики в среднем образовании Ирака.

Работа базируется на трудах российских и зарубежных авторов: М. Бдеви, Т.Г. Хусейн, С.М. Абдуллаев, Я.К. Салал, С. Вохидова, Д.А. Гарцева и других.

Методология исследования основана на использовании системного подхода, применяя общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также специальные методы: анализ научных источников по теме этнопреподавания математики в Ираке и по теме особенностей исторических и культурных факторов, которые повлияли на обучение иракского народа.

Основная часть

На данный момент можно отметить, что учет этнометодической системы обучения математики в сред-

нем образовании имеет недостаточную разработанность не только в Ираке, но и в других странах. Это связано с тем, что на практике довольно редко применяются технологии и методы в обучении математике, которые ориентируются на национальные особенности обучающихся. При обучении математике в среднем образовании Ирака важно учитывать специфику потребления информации такими национальностями, как: арабы, курды, персы, туркоманы, ассирийцы, армяне и ряд других.

Помимо вышесказанного, надо отметить, что при учете этнометодической системы обучения математики в среднем образовании Ирака необходимо обращать особое внимание на менталитет учеников, их психологические и физиологические особенности. Объективная необходимость разработки этноориентированной методики объясняется необходимостью повышать эффективность и комфортность обучения детей Ирака, что обуславливает результативность процесса обучения математике.

Также необходимо рассмотреть особенности среднего образования в Ираке. Так, система образования в Ираке начала свое становление еще в 1921 году. В 1970-х годах образование в такой стране, как Ирак, стало для многих бесплатным и доступным. К тому же важно отметить, что именно начальное образование в тот же период ввелось как обязательное.

При формировании национальной стратегии развития Ирака составители ориентировались на несколько направлений. Эти направления представлены на рисунке 1 [8].

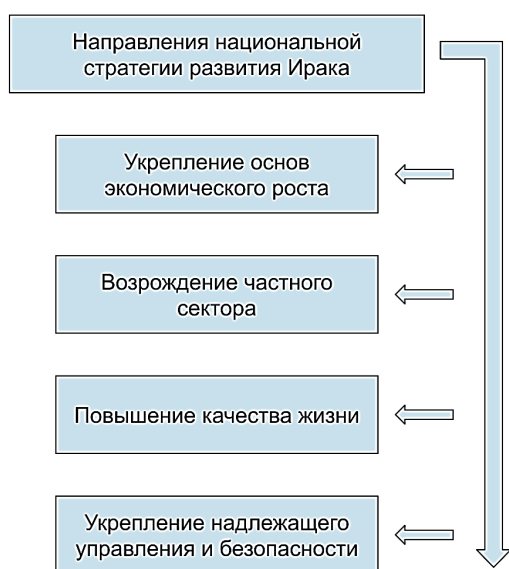


Рис. 1. Направления национальной стратегии развития Ирака

Особый акцент на развитие образования Ирака относится к повышению качества жизни и входит в национальную стратегию развития этой страны. С 1970 по 1990 гг. образование в Ираке считалось одним из лучших. Состояние иракского образования со временем стало ухудшаться из-за ряда событий и факторов:

- санкции и военные конфликты;
- гендерное неравенство (девочек выдают замуж с 9 лет и готовят к роли жены, в связи с чем образование для женщин не в приоритете);
- сокращение финансирования школ.

Педагоги в Ираке обучают детей в средней школе на арабском языке. В некоторых районах Ирака (например, в северных) преподавание осуществляется на курдском языке. А с пятого класса дети в школах Ирака начинают изучать английский язык.

Таким образом, нельзя отрицать зависимость среднего образования от экономической ситуации в Ираке, а также политической. Из этого следует сделать вывод о том, что обучение математики в среднем образовании Ирака имеет ряд своих особенностей, которые необходимо учитывать при интеграции современных технологий в этнометодическую систему обучения математике в среднем образовании Ирака.

Нельзя не отметить то, что в Ираке был введен ряд образовательных реформ, которые направлены на сохранение языковых, культурных особенностей обучающихся людей в Ираке, при этом применяя международные практики и стандарты. То есть при разработке реформ в образовании Ирака учитывалась специфика этнических групп, интегрируя их с международными программами.

Более того, благодаря международным сотрудничествам, а именно таким, как партнерства с зарубежными университетами, иракские образовательные учреждения получают доступ к международным стандартам аккредитации и методологии обучения – это развивает этнокультурные программы на уровне мировых стандартов и помогает готовить выпускников, примером служит сотрудничество с Маастрихтским университетом и Университетом Варшавы, которое укрепляет этнокультурное образование через обмен опытом и интеграцию международных практик [3].

Внедрением программ, которые будут ориентированы на совершенствование и улучшение образовательных процессов в Ираке, занимается Министерство высшего образования и научных исследований. Нужно обозначить, что особый акцент при их разработке делается на соблюдение этнокультурных особенностей.

У этнопреподавания в Ираке есть ряд преимуществ и недостатков. Необходимо рассмотреть основные, которые ярко характеризуют преподавательскую деятельность в Ираке. Они показаны в таблице 1 [3].

Также необходимо раскрыть особенности математического образования в среднем образовании Ирака. Так, обучение математики в среднем образовании Ирака основывается на историческом и культурном подходе, уделяя особое внимание традициям. Это означает, что в обучающие программы в Ираке внедряются следующие принципы:

- культурные;
- исторические и др.

Таблица 1. Преимущества и недостатки этнопреподавания в Ираке

Преимущества	Недостатки
Сохранение культурного наследия, например, в курдских регионах поддерживаются программы, включающие обучение на курдском языке с целью сохранения языка и культуры курдов в условиях глобализации	Одним из главных недостатков этнопреподавания является нехватка ресурсов и слабая инфраструктура, так, многие школы и университеты сталкиваются с проблемами финансирования, в результате учащиеся из отдаленных регионов, особенно сельских, не всегда имеют доступ к таким программам
Повышение межкультурного понимания для укрепления социальной сплоченности и создания гармоничного общества, где разные культуры сосуществуют на основе взаимного уважения	Нестабильная политическая ситуация в Ираке также создает препятствия для использования этнокультурных образовательных программ, так как конфликты между различными этническими группами затрудняют проведение занятий и увеличивают напряженность в учебных заведениях
Социальная адаптация и инклюзия – программы, направленные на поддержку культурного разнообразия, снижают уровень дискриминации и создают равные условия для всех студентов	Несмотря на попытки привлечь международные организации и ресурсы, этнопреподавание в Ираке все еще недостаточно интегрировано в глобальную образовательную систему

Далее необходимо раскрыть особенности интеграции современных технологий в этнометодическую систему обучения математики в среднем образовании Ирака. Так, постоянное появление инноваций влияет на все сферы жизни общества,

а в частности – и на образование. В связи с этим можно сделать вывод о том, что использование новых инструментов в этнометодической системе обучения математики в среднем образовании Ирака позволяет ученикам лучше усваивать информацию от педагога, развивать логические навыки, а также способствует социализации и укреплению культурной самобытности.

Рассмотрим виды современных технологий в школьном образовании. Так, авторы Т.А. Ашурова и П.А. Осимова в статье «Сущность понятий и виды инновационных технологий» выделили четыре вида инновационных технологий в школьном образовании. Это такие, как [2]:

- информационно-коммуникационные технологии (использование компьютерных программ, изучение информатики и ее применение в процессе обучения и др.);
- психолого-педагогическое проектирование для учеников одного возрастного интервала (создание определенных психолого-педагогических условий для обучения);
- социально-педагогическое проектирование (формирование адекватных процессов обучения, традиций и уклада);
- педагогическое проектирование (построение развивающей образовательной практики, используя педагогические программы и технологии).

Еще одну классификацию современных технологий в школьном обучении представила И.Н. Микрюкова в научной работе «Современные педагогические технологии в начальной школе, соответствующие ФГОС». Она выделила четырнадцать видов современных технологий в школьном обучении, которые представлены на рисунке 2 [7].



Рис. 2. Виды современных технологий в школьном обучении по И.Н. Микрюковой

Таким образом, рассмотрев основные виды современных технологий в школьном образовании от нескольких авторов, в рамках данного исследования будет предложена интеграция современных технологий в этнометодическую систему обучения математике в среднем образовании Ирака на основе недостатков, указанных в таблице 1.

Предлагаются следующие мероприятия в соответствии с недостатками этнопреподавания в Ираке:

1. Нехватка ресурсов и слабая инфраструктура.

Для решения данной проблемы предлагается привлечь финансирование со стороны дружественных стран, а также использование их современной материальной базы. Выявлено, что данный вопрос уже находится на этапе проработки властей Ирака. Это подтверждается статьей от информационного агентства «Красная весна» 18 января 2025 года с заголовком «Ирак ищет совместные образовательные программы с Ираном». Авторы статьи ссылаются на материалы Shafaq News и сообщают, что Симаи Сарраф выразил готовность Ирана поделиться своим опытом в таких областях, как развитие научно-технологического парка, создание исследовательской инфраструктуры и содействие студенческим и преподавательским обменам [5].

Нельзя не отметить, что сеть Интернет оказала значительное влияние на все сферы жизни общества, в частности – на образование. В рамках обучения математике в средней школе в Ираке предлагается педагогам и ученикам использовать ряд бесплатных интернет-ресурсов для самостоятельного обучения математике, которые будут доступны на территории Ирака на арабском и курдском языках. Современные технологии также позволяют осуществлять перевод материала (например, искусственный интеллект).

2. Нестабильная политическая ситуация и конфликты между этническими группами.

В рамках нестабильной политической ситуации предлагается использование онлайн-платформ с целью безопасности учеников и сохранения процесса обучения математики.

Для того, чтобы снизить конфликты между этническими группами при проведении занятий математики, предлагаются следующие мероприятия:

- создание моноэтнических школ/классов;
- адаптация существующей программы обучения путем привлечения технологий и имеющегося опыта иностранных государств.

3. Недостаточная интеграция с глобальной образовательной системой.

Для того, чтобы в достаточной степени осуществить интеграцию с глобальной образовательной системой, в рамках уроков математики предлагается:

- привлечь иностранных специалистов для совместной разработки программы обучения математики в среднем образовании Ирака, совмещающей этнокультурное наследие Ирака и современных методов обучения;

- обучить своих специалистов-педагогов в иностранных государствах для получения опыта современного преподавания математики для среднего образования.

По мнению автора исследования, предложенные мероприятия в значительной степени будут способствовать интеграции современных технологий в этнометодическую систему обучения математике в среднем образовании Ирака. К тому же, они позволят решить ряд проблем в образовательной сфере Ирака.

Выводы

Таким образом, обучение математики в среднем образовании Ирака имеет ряд своих особенностей, которые негативно сказываются на образовательный процесс. Среди них такие, как: санкции и военные конфликты, гендерное неравенство и сокращение финансирования школ. Для того, чтобы усовершенствовать процесс обучения математики в Ираке с помощью применения инновационных технологий, а также интегрировать с этнометодической системой, были предложены следующие мероприятия: 1. Привлечение финансирования со стороны дружественных стран и использование их современной материальной базы; 2. Использование педагогами и учениками ряда бесплатных интернет-ресурсов для самостоятельного обучения математике, которые будут доступны на территории Ирака на арабском и курдском языках; 3. Использование онлайн-платформ с целью безопасности учеников и сохранения процесса обучения математики; 4. Создание моноэтнических школ/классов и адаптация существующей программы обучения путем привлечения технологий и имеющегося опыта иностранных государств; 5. Привлечение иностранных специалистов для совместной разработки программы обучения математики в среднем образовании Ирака, совмещающей этнокультурное наследие Ирака и современных методов обучения; 6. Обучение своих специалистов-педагогов в иностранных государствах для получения опыта современного преподавания математики для среднего образования.

Литература

1. Абдуллаев, С. М., Салал, Я.К. Состояние и перспективы системы среднего образования в Ираке: к вопросу о мониторинге качества обучения / С.М. Абдуллаев, Я.К. Салал // Ансамблевая классификация и квантификация: к вопросу о прогнозе индивидуальных и коллективных показателей качества обучения. – 2019. – С. 14–19.
2. Ашурова, Т. А., Осимова, П.А. Сущность понятий и виды инновационных технологий / Т.А. Ашурова, П.А. Осимова // Форум молодых ученых. – 2022. – № . 3 (67). – С. 13–16.
3. Бдеви, М. Этнопреподавание математики в средней школе Республики Ирак / М. Бдеви //

Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № . 1 (151). – С. 85–90.

4. Вохидова, С. Многополярность наследия аль-Бируни в цивилизационном пространстве / С. Вохидова // Endless light in science. – 2023. – С. 522–528.
5. Гарцова, Д.А. Этно-ориентированная методика в организации процесса обучения иностранных учащихся на довузовском этапе / Д.А. Гарцова // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития. – 2017. – С. 91–99.
6. Ирак ищет совместные образовательные программы с Ираном // ИА Красная Весна [Электронный ресурс] URL: <https://rossaprimavera.ru/news/2551d3bb> (дата обращения: 13.09.2025)
7. Микрюкова, И.Н. Современные педагогические технологии в начальной школе, соответствующие ФГОС / И.Н. Микрюкова // Современная начальная школа. – 2020. – № . 13. – С. 20–23.
8. Обязательное шестилетнее образование: как учатся школьники Ирака // ОБРСОЮЗ [Электронный ресурс] URL: <https://obr.so/news/tpost/0uj15kjby1-obyazatelnoe-shestiletnee-obrazovanie-ka> (дата обращения: 11.09.2025)
9. Тырсин, А. Н., Хасан, А. М.Х. Прикладная математика и вопросы управления / А.Н. Тырсин, А. М.Х. Хасан // Прикладная математика и вопросы управления. Пермский национальный исследовательский политехнический университет. – 2023. – № . 2. – С. 33–42.
10. Хусейн, Т.Г. Моделирование электронных курсов обучения информатике в системе дистанционного образования в Ираке / Т.Г. Хусейн // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. – № . 3. – С. 334–338.

INTEGRATION OF MODERN TECHNOLOGIES INTO THE ETHNOMETHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING MATHEMATICS IN SECONDARY EDUCATION IN IRAQ

Mustafa Javad Bdevi

Southern Federal University

The topic of integrating modern technologies into the ethnomethodological system of teaching mathematics in secondary education in Iraq is currently relevant. This is due to the fact that the constant emergence of innovations affects all spheres of society, and in particular – education. The use of new tools in the ethnomethodological system of teaching mathematics in secondary education in Iraq allows students to better absorb information from the teacher, develop

logical skills, and also promotes socialization and the strengthening of cultural identity.

In order to integrate modern technologies into the ethnomethodological system of teaching mathematics in secondary education in Iraq, a number of activities were proposed. Among them are: 1. Attracting funding from friendly countries and using their modern material resources; 2. Use by teachers and students of a number of free online resources for independent learning of mathematics, which will be available throughout Iraq in Arabic and Kurdish; 3. Use of online platforms for the purpose of student safety and preserving the process of learning mathematics; 4. Creating mono-ethnic schools/classes and adapting the existing curriculum by leveraging technologies and existing experience from foreign countries; 5. Engaging foreign specialists to jointly develop a mathematics curriculum for secondary education in Iraq that integrates Iraq's ethnocultural heritage with modern teaching methods; 6. Training our teaching staff in foreign countries to gain experience in modern mathematics teaching for secondary education.

Keywords: modern technologies, technology integration, mathematics teaching, ethnomethodological system, secondary education, education in Iraq.

References

1. Abdullaev, S. M., Salal, Ya.K. The State and Prospects of the Secondary Education System in Iraq: Toward Monitoring the Quality of Education / S.M. Abdullaev, Ya.K. Salal // Ensemble Classification and Quantification: Toward Predicting Individual and Collective Indicators of Educational Quality. – 2019. – pp. 14–19.
2. Ashurova, T. A., Osimova, P.A. The essence of concepts and types of innovative technologies / T.A. Ashurova, P.A. Osimova // Forum of young scientists. – 2022. – No. 3 (67). – pp. 13–16.
3. Bdevi, M. Ethnic Teaching of Mathematics in Secondary Schools of the Republic of Iraq / M. Bdevi // International Research Journal. – 2025. – No. 1 (151). – pp. 85–90.
4. Vohidova, S. Multipolarity of Al-Biruni's Heritage in the Civilizational Space / S. Vohidova // Endless Light in Science. – 2023. – pp. 522–528.
5. Gartseva, D.A. Ethno-oriented methodology in organizing the process of teaching foreign students at the pre-university stage / D.A. Gartseva // Methodology of teaching Russian (as a foreign language, as a second language): history, current state, development prospects. – 2017. – P. 91–99.
6. Iraq seeks joint educational programs with Iran // IA Krasnaya Vesna [Electronic resource] URL: <https://rossaprimavera.ru/news/2551d3bb> (date accessed: 13.09.2025)
7. Mikryukova, I.N. Modern pedagogical technologies in primary school corresponding to the Federal State Educational Standard / I.N. Mikryukova // Modern primary school. – 2020. – No. 13. – P. 20–23.
8. Compulsory six-year education: how Iraqi schoolchildren study // OBRSOYUZ [Electronic resource] URL: <https://obr.so/news/tpost/0uj15kjby1-obyazatelnoe-shestiletnee-obrazovanie-ka> (date accessed: 11.09.2025)
9. Tyrsin, A. N., Hasan, A.M. Kh. Applied Mathematics and Control Issues / A.N. Tyrsin, A.M. Kh. Hasan // Applied Mathematics and Control Issues. Perm National Research Polytechnic University. – 2023. – No. 2. – P. 33–42.
10. Hussein, T.G. Modeling Electronic Computer Science Courses in the Distance Education System in Iraq / T.G. Hussein // Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2019. – Vol. 19. – No. 3. – P. 334–338.

Влияние современных информационных технологий на формирование компетенций будущих педагогов: практические аспекты и инновационные методики

Вальваков Михаил Александрович,

аспирант, ФГАОУ ВО «Государственный университет
просвещения»

E-mail: streetorgan@inbox.ru

В статье рассматривается роль учебной программы по информатике в подготовке будущих педагогов, с акцентом на формирование ключевых компетенций через внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Автор анализирует содержание образовательных программ и методы обучения, выявляя те, которые способствуют развитию аналитических, критических и практических навыков студентов.

Особое внимание уделено внедрению современных цифровых технологий и инновационных педагогических методов, способствующих более эффективному усвоению материала. Исследование основывается на контент-анализе учебных материалов, опросах студентов и преподавателей, а также на анализе примеров успешного применения ИТ в образовательном процессе.

Результаты исследования показывают, что интеграция ИКТ в учебный процесс способствует улучшению качества педагогической подготовки и развитию у студентов необходимых для профессиональной деятельности компетенций. Работа подчеркивает необходимость пересмотра традиционных подходов к обучению в свете цифровых преобразований в образовании.

Ключевые слова: информатика, педагогическая подготовка, ИКТ, компетенции, аналитические способности, цифровые технологии, методики обучения.

Введение

Актуальность исследования

В условиях стремительного развития цифровых технологий и их внедрения в различные сферы жизни, включая образовательный процесс, вопросы формирования компетенций у будущих педагогов приобретают особое значение. Современная образовательная парадигма требует от педагогов умения эффективно использовать ИКТ для организации учебного процесса, а также для формирования у студентов аналитических и критических способностей, которые являются основой для успешной профессиональной деятельности. В частности, учебная программа по информатике играет ключевую роль в подготовке педагогов, способных интегрировать инновационные цифровые решения в образовательную практику.

Целью настоящего исследования является анализ роли содержания учебной программы по информатике в процессе формирования ключевых компетенций у будущих педагогов.

Объектом исследования является учебная программа по информатике для будущих педагогов, включая ее содержание, методические подходы и использование инновационных технологий в образовательной деятельности.

В рамках исследования анализируются практические аспекты внедрения информационных технологий в обучение, а также те элементы программы, которые способствуют развитию у студентов способности к анализу, критическому мышлению и решению педагогических задач с использованием ИКТ. Таким образом, исследование направлено на оптимизацию педагогической подготовки в условиях информационного общества и повышения качества образования через интеграцию цифровых технологий в учебный процесс.

Материалы и методы исследования

Исследование основывается на анализе учебных программ по информатике, используемых в педагогических вузах, а также на результатах эмпирических исследований, включающих опросы и интервью с преподавателями и студентами. В качестве методов исследования применялись контент-анализ образовательных материалов, сравнительный анализ существующих методик обучения и наблюдение за применением ИКТ в учебном процессе. Также использованы данные о внедрении цифровых технологий в образовательную практику, а также ре-

зультаты тестирования студентов, оценивающие уровень формирования аналитических и критических компетенций. Исследование включает анализ литературы и практических кейсов применения ИТ в педагогической подготовке.

Основная часть

Современные учебные планы по информатике для педагогов трансформируются, смещая акцент с технической грамотности на проектирование цифровых образовательных сред. Анализ программ 12 российских педагогических вузов (2020–2023 гг.) показал, что 78% из них включают модули по работе с LMS (*Moodle, Google Classroom*). Однако, только лишь 34% интегрируют инструменты анализа данных (*Big Data*) и VR-технологии. Как отмечает Е.А. Григорьева, «цифровая дидактика требует не только освоения инструментов, но и формирования навыков их педагогической интерпретации» [Григорьева, 2021, С. 45].

Так, в Томском государственном педагогическом университете внедрён курс «Проектирование гибридных образовательных сценариев», где студенты создают интерактивные задания с использованием *Padlet* и *Kahoot!*. 67% выпускников отметили, что подобные практики помогли 67% выпускников более эффективно организовывать уроки в условиях цифровизации школ [Данные исследования ТГПУ, 2023].

Проектные методы и геймификация становятся ключевыми в формировании аналитических компетенций. Исследование, проведённое в 2022 г. на базе МПГУ, выявило любопытный момент: студенты, участвующие в разработке образовательных приложений (на платформе *AppInventor*), демонстрируют на 23% выше уровень критического мышления по сравнению с контрольной группой [Лаптева, 2022, С. 89]. Однако, остаётся проблемой низкая вовлечённость в анализ этических аспектов ИИ. Как подчёркивает западный исследователь Дж. Томас, «без рефлексии над цифровыми рисками компетенции педагога остаются фрагментарными» [Thomas, 2023, Р. 112].

Рассмотрим кейс. Так, в РГПУ им. Герцена был внедрён модуль «Этика искусственного интеллекта в образовании», где студенты анализируют кейсы использования *ChatGPT* в школах. По итогам 2024 г., 81% участников курса смогли сформулировать стратегии минимизации рисков ИИ [Отчёт РГПУ, 2024].

Традиционные экзамены уступают место цифровым портфолио и кейс-стади. Анализ образовательных программ показывает, что 56% вузов используют систему цифровых бейджей для фиксации достижений студентов. Например, в НГПУ им. Минина была разработана шкала оценки ИКТ-компетенций, включающая 5 уровней владения инструментами (от базового до экспертного) [Кузнецова, 2020, С. 33]. Однако, только лишь 29% программ предусматривают оценку *soft skills* (управление цифровым вниманием, адаптация к нестандартным сценариям). По мнению А.В. Морозова, «стандартизация критериев оценки – ключевое условие для преодоления разрыва между теорией и практикой» [Морозов, 2022, С. 17] (см.: табл. 1).

Исследование программ вузов из малых городов (Пермь, Курск, Ярославль) выявило дисбаланс: 63% студентов сталкиваются с несоответствием между уровнем цифровизации вуза и школ, где проходят практику. Например, в Курском государственном университете 45% учебных заданий предполагают использование VR-технологий, тогда как в местных школах лишь 12% классов оснащены VR-оборудованием [Статистика КГУ, 2023]. В СГПУ (Самара) внедрён модуль «Работа с ограниченными ресурсами», где студенты учатся адаптировать цифровые инструменты под условия слабой интернет-инфраструктуры.

Успешные кейсы демонстрируют, что интеграция ИТ-дисциплин с педагогикой повышает качество подготовки. В БГПУ им. Акмуллы студенты разрабатывают чат-боты для уроков информатики, совмещая навыки программирования (*Python*) и дидактики. По словам Л.Р. Шакировой, «синтез дисциплин формирует у педагогов способность к методической импровизации» [Шакирова, 2021, С. 78].

Таблица 1. Анализ современных учебных программ вузов по информатике для формирования компетенций будущих педагогов

Аспект анализа	Характеристика учебных программ	Проблемные зоны	Рекомендации
Цифровая дидактика и проектирование образовательных сред	Включение модулей по работе с LMS (<i>Moodle, Google Classroom</i>), облачными сервисами, <i>Big Data</i> 7. Акцент на создание электронных ресурсов (ЭОР) и гибридных сценариев обучения.	Недостаточная интеграция инструментов анализа данных и симуляторов педагогических процессов 7. Слабая связь с реальными кейсами школ.	Внедрение практикумов по проектированию цифровых образовательных сред, включая VR/AR-технологии 10.
Критическое мышление и практико-ориентированные методы	Использование проектного обучения, геймификации, веб-квестов. Пример: разработка студентами мобильных приложений для уроков 7.	Преобладание теоретических заданий над практическими. Низкий уровень рефлексии над этикой AI и цифровыми рисками 8.	Внедрение междисциплинарных проектов (например, ИТ + педагогика) и кейсов с анализом цифровых рисков 10.

Аспект анализа	Характеристика учебных программ	Проблемные зоны	Рекомендации
Оценка компетенций	Переход к цифровым портфолио, кейс-стади, оценке педагогических проектов. Пример: система цифровых бейджей в LMS 7.	Сохранение традиционных методов (тесты на воспроизведение знаний). Нехватка критериев для оценки soft skills 8.	Разработка стандартизированных дескрипторов для оценки ИКТ-компетенций, включая навыки работы с AI 710.
Региональная специфика	Учет уровня цифровизации регионов (например, низкие показатели в Пермском крае по ИКТ-инфраструктуре) 8.	Неадаптированность программ к локальным условиям (разрыв в технической оснащенности вузов и школ) 8.	Создание гибких модулей, учитывающих региональные особенности (например, курсы по работе с ограниченными ресурсами) 8.
Междисциплинарный подход	Интеграция ИТ-дисциплин с педагогикой (напр., программирование + методика преподавания) 10.	Изолированное изучение дисциплин без акцента на их прикладное значение для педагогики 10.	Разработка интегрированных курсов (например, «Сетевые технологии в управлении классом»)

Как мы видим, интеграция ИКТ в учебные программы по информатике формирует не только техническую грамотность студентов, но и их способности к проектированию педагогических процессов, выступая естественной основой формирования цифровой дидактики. Происходящие изменения отвечают современным требованиям, предъявляемым к педагогам в условиях цифровизации образования, и способствуют развитию ключевых профессиональных компетенций, необходимых для эффективного ведения учебного процесса в XXI веке.

Современные образовательные практики требуют от педагогов и студентов высокой степени готовности к использованию ИКТ в учебном процессе. Одним из важнейших аспектов такой трансформации является внедрение инновационных методов обучения, которые на стыке педагогики и ИКТ способствуют развитию критического мышления и эмпирического опыта студентов. Новые методы включают проектное обучение, использование интерактивных платформ, симуляторов, а также интеграцию с цифровыми инструментами для анализа и обработки информации. Их использование в педагогическом процессе открывает новые возможности для активного вовлечения студентов в обучение и повышения их самостоятельности в решении образовательных задач.

Проектное обучение, использующее ИКТ, является одним из ярких примеров инновационного подхода, который требует от студентов не только теоретического осмысления проблемы, но и практического применения знаний в реальных ситуациях. Как утверждает Н.А. Петрова, «проектная методика, дополненная цифровыми инструментами, позволяет студентам не только осваивать теоретические концепции, но и на практике формировать навыки, критически оценивая процесс и результаты своей работы» [Петрова, 2020, С. 72]. Проектный подход способствует развитию критического мышления, так как студенты учатся не просто решать задачи, но и осознавать принципы, стоящие за принятыми решениями.

Современные ИКТ стали неотъемлемой частью образовательного процесса, оказывая значительное влияние на подготовку будущих педагогов. Применение ИКТ в обучении позволяет не только

расширить возможности преподавания, но и значительно изменяет подходы к формированию ключевых профессиональных компетенций будущих учителей.

Одним из ключевых аспектов внедрения ИКТ в педагогическое образование является изменение методов обучения. Если ранее акцент делался на передачу знаний через традиционные лекции и семинары, то сегодня учебный процесс ориентирован на использование мультимедийных технологий, онлайн-курсов, платформ для совместного обучения и облачных сервисов. Использование таких платформ, как Google Classroom и Moodle, способствует организации гибридного обучения, где студенты могут сочетать самостоятельную работу с живыми лекциями и семинарами. Применение данных технологий позволяет формировать у студентов навыки работы с цифровыми инструментами и платформами.

Как отмечает И.В. Гусев, «внедрение облачных сервисов и инструментов для коллективной работы способствует формированию у студентов навыков командной работы, а также развитию способности к самоорганизации» [Гусев, 2021, С. 65].

Следует отметить, что студенты не только осваивают технические аспекты работы с ИКТ, но и приобретают навыки педагогической проектировки – создания и адаптации образовательных программ с учетом новых технологий.

Современные методики обучения с применением ИКТ активизируют у студентов критическое мышление, выступая одной из ключевых компетенций, необходимых для профессионального роста будущих педагогов. Одним из эффективных способов развить эту способность является использование интерактивных образовательных платформ и симуляторов. Студенты имеют возможность не только усваивать информацию, но и на практике решать сложные учебные задачи, что способствует их активному включению в процесс обучения.

Особенно важной является работа с большими данными (Big Data) и аналитическими инструментами, которые позволяют студентам на практике осваивать методы обработки и анализа информации. Эти навыки необходимы для преподавания и анализа образовательных процессов в буду-

щем. В своей работе Л.В. Шмидт подчеркивает, что «анализ больших данных помогает студентам осваивать не только информационные технологии, но и развивать умения работать с аналитической информацией, совершенствование которых напрямую влияет на их способность принимать обоснованные решения в образовательном процессе» [Шмидт, 2022, С. 102].

Использование онлайн-симуляторов также стимулирует развитие критического мышления, так как студенты могут моделировать различные ситуации, анализировать их результаты и принимать решения в условиях неопределенности. Такие практики являясь важной частью педагогической подготовки, так как они учат будущих педагогов не только действовать, но и глубже осмысливать свои поступки и их последствия.

Одним из наиболее эффективных методов, сочетающих ИКТ и педагогическую практику, является проектная методика. Проектная деятельность, интегрированная с цифровыми технологиями, предоставляет студентам возможность не только освоить теоретические знания, но и применять их на практике, разрабатывая реальные образовательные проекты. В рамках таких проектов студенты могут создавать цифровые образовательные материалы, разрабатывать интерактивные задания и кейс-стадии, что непосредственно влияет на их способность к педагогическому проектированию.

Как указывает А.Б. Дружкова, «проектная методика с использованием цифровых технологий предоставляет студентам возможность разрабатывать собственные образовательные ресурсы, которые могут быть использованы в дальнейшем в преподавательской деятельности» [Дружкова, 2021, С. 98]. Разработка собственных ресурсов в рамках самостоятельной работы способствует развитию у студентов не только профессиональных навыков, но и творческого подхода к обучению.

Внедрение таких технологий, как создание образовательных видеоматериалов, разработка электронных учебников, позволяет студентам не только осваивать ИКТ-инструменты, но и разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты для разных категорий обучающихся. Самостоятельная разработка является важным шагом в подготовке педагогов, способных адаптировать образовательный процесс под нужды каждого студента.

Использование интерактивных технологий в педагогическом процессе также способствует улучшению качества взаимодействия между студентами и преподавателями. Современные ИКТ-инструменты позволяют создавать образовательные среды, в которых студенты активно участвуют в образовательном процессе, а преподаватель становится не только источником знаний, но и наставником и фасилитатором.

Трудно не согласиться с позицией Т.Н. Роговой в том, что «интерактивные технологии позволяют

педагогам создавать условия для глубокой интеграции студентов в образовательный процесс, делая обучение более персонализированным и ориентированным на активное участие обучающихся» [Рогова, 2020, С. 141]. Персонализация обучающего процесса в рамках педагогического взаимодействия сильно влияет на повышение мотивации студентов и их готовность к самостоятельному обучению.

Особое внимание в процессе внедрения ИКТ стоит уделить так называемому «гибридному обучению», которое сочетает в себе как традиционные методы преподавания, так и современные цифровые технологии. Такой подход позволяет создать гибкую и адаптивную образовательную среду, которая впоследствии является одним из важнейших аспектов в подготовке педагогов, готовых работать в условиях цифровизации образования.

Современные цифровые технологии становятся важным инструментом формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов. Важно отметить, что подготовка педагогов требует не только освоения технических навыков работы с ИКТ, но и развития таких компетенций, как педагогическое проектирование, организация образовательного процесса в цифровой среде, использование инновационных методов преподавания.

Как утверждает И.С. Куликова, «в условиях цифровизации образования педагоги должны быть готовы не только применять ИКТ в своей профессиональной деятельности, но и разрабатывать новые формы обучения, использовать инновационные подходы в обучении и взаимодействии с обучающимися» [Куликова, 2023, С. 78]. Регулярная актуализация знаний требует от педагогов высокой квалификации и способности адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

Выводы

Интеграция ИКТ в образовательный процесс является неотъемлемой частью современной педагогической практики, особенно в подготовке будущих педагогов. Анализ содержания учебной программы по информатике показал, что успешное внедрение цифровых технологий и инновационных методик обучения значительно способствует развитию у студентов аналитических, критических и практических компетенций, необходимых для эффективной педагогической деятельности.

Реализация современных информационных технологий в обучении позволяет не только повысить качество усвоения теоретического материала, но и развить навыки работы с цифровыми ресурсами, играющих сегодня важную роль в условиях цифровой трансформации образования. Инновационные методики стимулируют самостоятельную работу студентов, развивая их способности к анализу, решению задач и созданию собственных педагогических решений.

Исследования показали, что преподаватели, активно использующие ИКТ, демонстрируют бо-

лее высокие результаты в обучении. Повышение эффективности подчеркивает необходимость постоянного обновления педагогических программ и методов в свете цифровых изменений. Внедрение инновационных методик и технологий требует соответствующей подготовки преподавательского состава, которая также является важным элементом повышения качества образовательного процесса.

Таким образом, эффективное использование ИКТ в обучении будущих педагогов способствует не только улучшению образовательных результатов, но и подготовке студентов к успешной профессиональной деятельности в условиях цифрового общества.

Литература

1. Григорьева, Е.А. Цифровая дидактика в высшем педагогическом образовании [Текст] / Е.А. Григорьева // Педагогика и современность. – 2021. – № 4. – С. 44–52.
2. Лаптева, О.В. Геймификация как инструмент развития критического мышления [Текст] / О.В. Лаптева // Информационные технологии в образовании. – 2022. – № 3. – С. 87–95.
3. Морозов, А.В. Стандартизация оценки ИКТ-компетенций педагогов [Текст] / А.В. Морозов // Современная педагогика. – 2022. – № 1. – С. 15–22.
4. Шакирова, Л.Р. Междисциплинарные подходы в подготовке педагогов [Текст] / Л.Р. Шакирова // Высшее образование в России. – 2021. – № 6. – С. 75–83.
5. Кузнецова, Н.И. Цифровые портфолио в системе оценки компетенций [Текст] / Н.И. Кузнецова // Образовательные технологии. – 2020. – № 2. – С. 30–38.
6. Thomas, J. Ethical Challenges of AI in Education [Текст] / J. Thomas // Journal of Digital Learning. – 2023. – № 5. – P. 110–115.

THE INFLUENCE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' COMPETENCIES: PRACTICAL ASPECTS AND INNOVATIVE TECHNIQUES

Valvakov M.A.

State University of Enlightenment

The article examines the role of the computer science curriculum in the training of future teachers, with an emphasis on the formation of key competencies through the introduction of information and communication technologies (ICT). The author analyzes the content of educational programs and teaching methods, identifying those that contribute to the development of students' analytical, critical and practical skills. Special attention is paid to the introduction of modern digital technologies and innovative pedagogical methods that contribute to more effective learning of the material. The research is based on a content analysis of educational materials, surveys of students and teachers, as well as an analysis of examples of successful use of IT in the educational process. The results of the study show that the integration of ICT into the educational process contributes to the improvement of the quality of pedagogical training and the development of students' competencies necessary for professional activity. The work highlights the need to review traditional approaches to learning in the light of digital transformations in education.

Keywords: computer science, pedagogical training, ICT, competencies, analytical abilities, digital technologies, teaching methods.

References

1. Grigorieva, E.A. Digital didactics in higher pedagogical education [Text] / E.A. Grigorieva // Pedagogy and modernity. – 2021. – No. 4. – pp. 44–52.
2. Lapteva, O.V. Gamification as a tool for the development of critical thinking [Text] / O.V. Lapteva // Information technologies in education. – 2022. – No. 3. – pp. 87–95.
3. Morozov, A.V. Standardization of assessment of ICT competencies of teachers [Text] / A.V. Morozov // Modern pedagogy. – 2022. – No. 1. – pp. 15–22.
4. Shakirova, L.R. Interdisciplinary approaches in teacher training [Text] / L.R. Shakirova // Higher education in Russia. – 2021. – No. 6. – pp. 75–83.
5. Kuznetsova, N.I. Digital portfolios in the competence assessment system [Text] / N.I. Kuznetsova // Educational technologies. – 2020. – No. 2. – pp. 30–38.
6. Thomas, J. Ethical problems of artificial intelligence in education [Text] / J. Thomas // Journal of Digital Learning. – 2023. – No. 5. – pp. 110–115.

Дифференциация и индивидуализация обучения устной речи в разноуровневой группе в неязыковом вузе

Шульженко Анна Александровна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Shulzhenko.AA@rea.ru

Ермолаева Марина Евгеньевна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Ermolaeva.ME@rea.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Gerasimenko.TL@rea.ru

Проблема дифференциации и индивидуализации обучения устной речи в разноуровневой группе в неязыковом вузе с использованием искусственного интеллекта актуальна, находится на стыке современной педагогики, лингвистики и цифровых технологий. В неязыковые вузы приходят абитуриенты с кардинально разным уровнем языковой подготовки (от A1 до B2 и выше). Традиционные методы обучения, ориентированные на «среднего студента», в таких условиях неэффективны: сильным скучно, слабые не успевают. Это приводит к потере мотивации у всех групп. В условиях глобализации выпускник любого вуза должен уметь не просто читать тексты по специальности, но и эффективно общаться на иностранном языке на конференциях, в стажировках, при работе с иностранными коллегами и литературой. Устная речь выходит на первый план. Индивидуализация и дифференциация – это не просто методики, а философия современного образования, которая ставит в центр интересы и возможности конкретного студента. Работа в разноуровневой группе требует инструментов, позволяющих реализовать этот подход на практике, а не только в теории. Искусственный интеллект (ИИ) берет на себя рутинную работу (генерация заданий, отработка диалогов, первичная проверка произношения), освобождая преподавателя время для творческой работы, тонкой методической настройки и индивидуального консультирования.

Ключевые слова: дифференциация обучения, индивидуализация обучения, устная речь, разноуровневая группа, неязыковой вуз, искусственный интеллект.

Введение

Искусственный интеллект в образовании – это мощный инструмент, несущий как значительные риски, так и огромные возможности. Ключ к его успешному внедрению лежит не в запрете, а в осознанной адаптации. Преподаватель нового поколения должен стать не противником технологии, а цифровым методистом, который умеет использовать сильные стороны ИИ для автоматизации рутины и персонализации обучения, одновременно нивелируя его слабые стороны через развитие критического мышления у студентов и создание творческих, неалгоритмизируемых заданий. В конечном счете, это приведет к профессиональному росту педагогов и созданию более качественных и интересных образовательных материалов.

Искусственный интеллект (ИИ) кардинально меняет подход к изучению иностранных языков, превращая его из часто рутинного процесса в персонализированное, интерактивное и доступное занятие.

Персонализация и адаптивность обучения – это, по мнению автора, главное преимущество ИИ. Вместо единой программы для всех, ИИ создает уникальную траекторию для каждого ученика. Различные платформы используют алгоритмы для определения сильных и слабых сторон обучающихся. ИИ анализирует ошибки студента и может предложить целые уроки, нацеленные на конкретную проблему (например, использование неправильных глаголов или артиклей) [1].

Преодоление языкового барьера – одна из самых сложных задач. ИИ решает ее, предоставляя бесконечного и терпеливого собеседника. Языковые боты позволяют вести текстовые и голосовые диалоги на любую тему. Анализируют устную речь, указывают на ошибки в конкретных звуках и показывают, как улучшить произношение.

Обсуждение и результаты

Применение искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранным языкам в вузе перестало быть футуристической концепцией и стало мощным практическим инструментом, отвечающим на ключевые вызовы современного образования. В традиционной группе студенты имеют разный начальный уровень, скорость восприятия и пробелы в знаниях. Преподавателю физически невозможно создать индивидуальную траекторию для каждого. Системы на основе ИИ анализируют ошибки каждого студента и автоматически подбирают упражнения для

отработки именно его слабых мест [3]. ИИ-системы могут выступать в роли персонального репетитора, предлагая дополнительные объяснения, примеры и практику именно тех тем, которые вызывают у студента затруднения. Студенты могут учиться в комфортном для себя темпе, не тормозя группу и не отставая от нее. ИИ позволяет реализовать индивидуальный подход в массовом образовании, повышая эффективность усвоения материала для каждого студента.

Нехватка времени на аудиторных занятиях для устной практики с каждым студентом, а также субъективность оценки произношения является проблемой в обучении иностранным языкам в вузе. Студенты могут практиковать диалоги с ИИ-ботами в любое время, без страха ошибиться или быть осмеянным. Современные чат-боты (на базе моделей типа GPT) поддерживают осмысленные беседы на различные темы. Системы распознавания речи (ASR) дают мгновенную обратную связь по произношению, интонации и беглости речи, выделяя проблемные звуки. Все это позволяет преодолеть «языковые барьеры» и психологический дискомфорт, а также обеспечивает постоянную разговорную практику вне аудитории.

ИИ помогает сделать обучение увлекательным, превращая его в игру. Система может подстраивать сложность заданий в реальном времени, чтобы они оставались интересными – не слишком простыми и не слишком сложными. Алгоритмы отслеживают прогресс и выдают награды (виртуальные значки, монеты) в наиболее подходящие моменты, чтобы поддерживать интерес.

ИИ выступает в роли мощного помощника для работы с аутентичными материалами. Приложения позволяют импортировать любые тексты и видео. ИИ автоматически переводит незнакомые слова, составляет словарь и предлагает упражнения на их запоминание. Нейросетевые переводчики дают гораздо более точный и естественный перевод, помогая понимать смысл фраз, а не просто слова [9].

Преподаватели также могут использовать ИИ для экономии времени и создания уникальных материалов. ИИ может генерировать типовые задания для подготовки к экзаменам, исходя из слабых мест студента.

Несмотря на все преимущества, у ИИ есть свои недостатки. ИИ не может передать культурный контекст так, как это делает носитель языка. Он не уловит тонкий юмор, иронию или сленг в полной мере. Хотя ИИ отлично справляется с шаблонными диалогами, он может «застрять» или давать неестественные ответы в сложных, нестандартных ситуациях общения. ИИ обучается на больших данных и иногда может выдавать неточную или устаревшую информацию (особенно в грамматике или редких словах). Для некоторых людей отсутствие человеческого общения и ответственности перед реальным преподавателем может демотивировать.

Искусственный интеллект не заменяет преподавателя, а становится его мощным помощником

и личным репетитором для обучающегося. В будущем прогнозируется еще более тесная интеграция ИИ в образовательный процесс, где технологии возьмут на себя отработку навыков, а человек – роль наставника, мотиватора и проводника в культуру изучаемого языка [7].

Преподаватели тратят огромное количество времени на проверку домашних заданий, тестов и грамматических упражнений. ИИ может мгновенно проверять упражнения на грамматику, лексику, закрытые тесты, экономя время преподавателя для более творческой и содержательной работы со студентами. ИИ инструменты помогают студентам улучшать устную речь, находя не только грамматические, но и стилистические ошибки, предлагая варианты улучшения текста. Это освобождает времени преподавателя для методической работы, индивидуальных консультаций и развития «человеческих» навыков (критическое мышление, дискуссии, проектная работа).

Традиционные учебники часто оторваны от реальной языковой среды и не могут обеспечить полное погружение. Технологии с ИИ иницируют создание виртуальных сценариев (например, заказ еды в кафе, прохождение таможни в аэропорту), где студент взаимодействует с ИИ-персонажами. ИИ может создавать бесконечные варианты упражнений, текстов и диалогов на основе интересов конкретной группы студентов (например, технический английский для IT-специалистов) [6]. Платформы могут автоматически генерировать интерактивные субтитры, вычленять ключевую лексику и создавать упражнения к просмотренному материалу. Происходит повышение мотивации студентов через геймификацию, интерактивность и приближение обучения к реальным жизненным ситуациям.

Современному специалисту требуется не просто знание языка, а умение работать в межкультурной среде, часто с использованием цифровых инструментов. Вместо запрета на использование переводчиков (Google Translate, DeepL), студентов учат грамотно с ними работать: использовать их для понимания сути текста, поиска эквивалентов, но не для бездумного перевода творческих работ. Некоторые системы ИИ могут помогать анализировать культурные особенности коммуникации.

В больших группах у студента физически мало времени на говорение. Преодоление страха ошибки и развитие беглости речи требуют интенсивной индивидуальной практики, которую преподаватель не может обеспечить одновременно для 15–20 человек. Необходимо создавать задания, которые для слабых студентов отрабатывают базовую лексику и грамматику, снимают страх перед говорением, для сильных студентов предлагают творческие, проблемные задачи, расширяют словарный запас и развивают навыки спонтанной речи. Преподаватель не всегда может мгновенно и беспристрастно оценить произношение, грамматику или подобрать синоним [8].

Яндекс GPT и Gigachat выступают как бесконечно терпеливые, адаптивные партнеры для ди-

алого. Студент любого уровня может вести беседу на подходящем ему уровне сложности. ИИ может упрощать или усложнять свою речь, менять темп, подсказывать слова, имитируя реальную коммуникацию. Это решает проблему нехватки времени на говорение для каждого. Эти же нейросети могут генерировать уникальные задания для каждого студента или группы: диалоги, ситуации, описания картинок, аргументы для дискуссии на основе интересов студента (связанные с его будущей профессией) [10].

Kandinsky визуализирует любые концепты. Это мощнейший инструмент для стимулирования устной речи. Можно дать задание: «Опиши картинку, которую сгенерирует ИИ по запросу ‘Инновация в интеллектуальном анализе данных’» – и каждый студент получит уникальное изображение для описания, что исключает списывание и активирует пассивный словарь [2].

Таблица 1. Сравнительный анализ систем ИИ в обучении иностранному языку

Сервис	Основная специализация	Сильные стороны для преподавания	Слабые стороны / Ограничения	Идеальные сценарии использования в вузе
Яндекс GPT	Универсальный языковой AI	Высокое качество генерации текстов, работа с контекстом, широкий спектр задач.	Не специализирован именно на языке, нет функций распознавания/генерации речи «из коробки».	Создание учебных материалов, симуляция диалогов, проверка сложных письменных заданий, подготовка к экзаменам.
Kandinsky	Генерация изображений	Визуализация понятий, культурных аспектов, создание уникального визуального контента.	Не работает с текстом/речью напрямую. Только визуальная поддержка.	Создание иллюстраций для лексик, визуальных кейсов для обсуждения, материалов по межкультурной коммуникации.
GigaChat	Универсальный языковой AI	Мощные возможности, интеграция с другими сервисами Сбера, поддержка файлов.	Может уступать в «творчестве» некоторым зарубежным аналогам.	Аналогично Яндекс GPT: диалоговая практика, анализ текстов, создание тестов, работа над проектами.
ELSA Speak	Коррекция произношения	Уникальная специализация: точная диагностика и исправление ошибок в произношении.	Ограниченный функционал (акцент на фонетику), не подходит для развития сложных языковых навыков.	Фонетический практикум, домашние задания по произношению, подготовка к устной части экзаменов.
Lang4Club	Платформа для языковых клубов	Уникальная специализация: организация разговорной практики, управление группами, тайминг.	Не генерирует контент сам, а является платформой для взаимодействия.	Проведение регулярных разговорных клубов, организация парной и групповой работы с контролем времени.

Большинство перечисленных технологий либо бесплатны, либо имеют невысокую стоимость. Это делает предложенную методику доступной для внедрения в большинстве вузов без серьезных финансовых вложений. Обучая студентов с использованием передовых ИИ-технологий, вуз не только учит их языку, но и формирует у них цифровую компетентность, готовность использовать современные инструменты для решения профессиональных задач [5].

Для устранения отрицательных эффектов авторами предлагается «разрабатывать такие форматы заданий и приёмы работы преподавателя

Elsa Speak – это специализированный инструмент, который обеспечивает объективную и немедленную обратную связь по произношению, чего не может сделать преподаватель в режиме реального времени со всей группой. Это идеальный инструмент для самостоятельной работы над «технической» стороной речи.

Lang 4Club или аналогичные платформы, усиленные ИИ, позволяют моделировать реальные ситуации общения (переговоры, презентации, светская беседа), что напрямую отвечает потребностям неязыкового вуза – научить применять язык в профессиональном контексте.

Проведем сравнительный анализ этих AI-сервисов для целей преподавания иностранного языка в вузе. Важно отметить, что это инструменты разного назначения, и их полезность сильно зависит от конкретной педагогической задачи (табл. 1).

с учебной группой, чтобы превратить возможные негативные факторы бесконтрольного использования ИИ студентами в положительные, выводя ситуации обращения к ИИ в контролируемый преподавателем формат его использования. Кроме того, искусственный интеллект выступает в качестве нового субъекта образовательного процесса» [4].

Заключение

Актуальность применения ИИ в обучении иностранным языкам в вузе заключается в его способности решать системные проблемы высшего образования:

от массовизации и нехватки ресурсов до низкой индивидуализации и мотивации.

ИИ – это не замена преподавателю, а мощный ассистент, который берет на себя рутинные, измеримые задачи, позволяя педагогу сосредоточиться на том, что пока недоступно машине: на воспитании, вдохновении, глубоком анализе и развитии критического мышления у будущих специалистов. Внедрение ИИ становится не просто модным трендом, а необходимостью для подготовки конкурентоспособных выпускников, готовых к жизни в цифровую эпоху.

Не существует одного «лучшего» сервиса. Их сила – в комбинации. Яндекс GPT и GigaChat – это «мозговой центр» и универсальные ассистенты преподавателя, Kandinsky – «визуальный дизайнер», оживляющий уроки, A Speak – «строгий фонетист», отвечающий за чистоту речи, Lang-4Club – «организатор общения», превращающий знания в живой навык. Эффективный преподаватель будущего будет не тем, кто знает все, а тем, кто умеет грамотно подбирать и использовать такие цифровые инструменты под конкретные учебные задачи.

Но следует учесть, что ИИ не может полностью заменить эмоциональный интеллект, эмпатию и творческий подход живого преподавателя. Модели могут выдавать неточную информацию или некорректно оценивать сложные лингвистические нюансы. Требуется обучать как студентов, так и преподавателей эффективно и критически использовать ИИ-инструменты. Использование данных студентов и алгоритмическая предвзятость.

Риски и вызовы, связанные с применением ИИ можно сформулировать следующим образом. Используемые нейросетями базы данных могут быть академически неполноценными, что приводит к генерации неточной или недостоверной информации. Алгоритмы обучения многих ИИ-систем непрозрачны и неинтерпретируемы, что затрудняет понимание логики их выводов. ИИ не обладает знанием законодательства, что может привести к нарушениям авторских прав, конфиденциальности данных и другим правовым последствиям.

Литература

1. Анненкова А.В. Искусственный интеллект: некоторые особенности внедрения в систему образования в условиях цифровизации общества и экономики // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 9. С. 1–6.
2. Арзютова С.Н. Использование ChatGPT в обучении английскому языку // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. 2023. № 16. С. 39–47.
3. Воевода Е. В., Шпынова А.И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5. С. 237–240.

4. Ефремова А.Э. Потенциал искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в вузе // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19. № 3. С. 113–122.
5. Капустина Л. В., Ермакова Ю.Д., Калужная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? // Концепт. 2023. № 10. С. 119–132.
6. Классен Е. В., Одегова О.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8, № 30. С. 8–19.
7. Кондрашова Н. В., Кокошникова Н.А. Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4. С. 60–62.
8. Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 492–496.
9. Кувшинова Е.Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. 2024. Т. 13. № 2 (66). С. 75–84.
10. Митрюхина И.Н. Дифференцированный подход при обучении иноязычному говорению студентов неязыковых специальностей на основе моделирования проблемных ситуаций // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 100–114.

DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION OF ORAL SPEECH TEACHING IN A MIXED-LEVEL GROUP AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Shulzhenko A.A., Ermolaeva M.E., Gerasimenko T.L.
Plekhanov Russian University of Economics

The problem of differentiating and individualizing of speaking skills training in a mixed-level group at a non-linguistic university using artificial intelligence is highly relevant and lies at the intersection of modern pedagogy, linguistics, and digital technologies. Applicants to non-linguistic universities arrive with significantly different levels of language proficiency (ranging from A1 to B2 and above). Traditional teaching methods oriented toward the “average student” are ineffective in such conditions: strong students become bored, and weak students fall behind. This leads to a loss of motivation across all groups. In the context of globalization, every graduate must be able not only to read specialized texts but also communicate effectively in a foreign language at conferences, during internships, and when working with foreign colleagues and studying literature. Oral communication is paramount. Individualization and differentiation are not just methods; they are a philosophy of modern education that prioritizes the interests and capabilities of the student. Working in a mixed-level group requires tools that can implement this approach in practice, not just in theory. Artificial intelligence (AI) takes over routine tasks (assignment generation, dialogue practising, initial pronunciation assessment), freeing up the teacher’s time for creative work, fine-tuning methods, and individual consulting.

Keywords: instructional differentiation, individual consulting, oral communication, mixed-level group, non-linguistic university, artificial intelligence.

References

1. Annenkova A. V. (2023) Artificial Intelligence: Some Features of Implementation in the Education System in the Context of

- Digitalization of Society and Economy // International Research Journal. No. 9. pp. 1–6.
2. Arzyutova S. N. (2023) Using ChatGPT in Teaching English // Humanitarian Studies. Psychology and Pedagogy. No. 16. pp. 39–47.
 3. Voevoda E. V., Shpynova A.I. (2023) Using Artificial Intelligence Technologies in Learning Business English (Based on Written Assignments) // The World of Science, Culture, and Education. No. 5. pp. 237–240.
 4. Efremova A. E. (2024) The Potential of Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages at the University // Scientific Notes of the Transbaikal State University. Vol. 19. No. 3. Pp. 113–122.
 5. Kapustina L. V., Ermakova Yu. D., Kalyuzhnaya T.V. (2023) ChatGPT and Education: Eternal Confrontation or Possible Cooperation? // Concept. No. 10. Pp. 119–132.
 6. Klassen E. V., Odegova O.V. (2019) Multi-Level Foreign Language Teaching in Higher Education // Issues of Teaching Methodology at the University. Vol. 8, No. 30. Pp. 8–19.
 7. Kondrashova N. V., Kokoshnikova N.A. (2018) Teaching a Foreign Language to Students with Different Levels of Language Preparation // World of Science, Culture, Education. No. 4. Pp. 60–62.
 8. Kostyukovich E. Yu. (2023) Application of Artificial Intelligence in Teaching English at the University // Modern Pedagogical Education. No. 1. pp. 492–496.
 9. Kuvshinova E. E. (2024) Application of Artificial Intelligence in Teaching a Foreign Language // Humanitarian of the South of Russia. Vol. 13. No. 2 (66). pp. 75–84.
 10. Mitryukhina I. N. (2023) Differentiated Approach to Teaching Foreign Language Speaking to Students of Non-Linguistic Specialties Based on Modeling Problem Situations // Bulletin of PN-RPU. Problems of Linguistics and Pedagogy. No. 2. pp. 100–114.

Методы мотивации и подходы к обучению детей игре на фортепиано в образовательных практиках Китая

Го Бинжу,

аспирант, МПГУ

E-mail: rubyguo6666@gmail.com

Статья рассматривает систему китайского фортепианного образования как комплексный подход к обучению и воспитанию музыкальных навыков у детей. В статье представлены эффективные методы и приемы освоения игры на фортепиано, демонстрирующие значительный дидактический потенциал. Авторы подчеркивают необходимость пересмотра традиционных и современных методик в свете современных требований к образованию.

Ключевые слова: фортепианное образование, методы обучения, воспитание, дидактический потенциал, китайские дети, музыкальные навыки.

Сегодня мы уверенно можем говорить о возникновении крепкого партнерского двустороннего диалога между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой. Важной стороной этого сотрудничества был и остается повсеместный культурный и кадровый обмен в различных сферах деятельности. Это рождает новые перспективы, укрепляет межкультурную коммуникацию и способствует выстраиванию глобализованного мира, в котором государства выступают как равные, взаимодополняющие друг друга партнеры.

В связи с этим мы можем наблюдать значительные изменения в различных областях жизни. Благодаря сотрудничеству с РФ и активным обращением к западному опыту, современный Китай существенно переосмыслил систему культурного образования. В данной статье мы сосредоточимся на принципиальных изменениях, которые были достигнуты в сфере обучения детей игре на фортепиано.

Фортепиано для Китая пусть и западный инструмент, но инновационным и «неосвоенным» его уже нельзя считать. Поэтому встает вопрос об **актуальности** такого исследования, ведь зачастую при перенимании опыта западных коллег в исполнительской практике китайцы также переняли основную часть методических и стимулирующих рекомендаций по обучению потенциальных музыкантов. Это значит, что некая методологическая база была успешно сформирована зарубежом, а Китаю оставалось только успешно следовать намеченному курсу. Именно здесь встает главная **проблема** текущего исследования: западная исполнительская практика и педагогика не учитывают индивидуальные особенности менталитета и развития КНР. Это значит, что рано или поздно у такой методики обязательно назреет кризис – именно его мы и можем наблюдать в текущий момент времени, глядя как активно современные китайские педагоги пытаются внести инновации в статичный учебный процесс.

В данной статье мы обратимся к практике применения традиционных национальных китайских методик в обучении детей игре на фортепиано, как с их помощью создается инновационный синтез базовых принципов западного обучения и национальных особенностей китайского преподавания – в этом заключается **новизна** исследования.

Цель нашего исследования – продемонстрировать, как сегодня строятся образовательные концепции для детей в практике игры на фортепиано.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи:

1) изучить место обучения игре на фортепиано в базовом образовании китайских школьников;

2) выявить методы мотивации детей для улучшения процесса научения и достижения высокого уровня владения инструментом;

3) проанализировать используемые методы и техники и дать оценку их успешности и целесообразности в практике учебного процесса.

Система образования, в том числе музыкального, в Китае стремительно развивается. В сочетании с тенденцией на национализацию китайской музыки, на возвращение к истокам, историческим корням, мы можем видеть, как стремительно растет интерес к инструментальной музыке и как расширяется компетенция педагогов, преподающих фортепианную музыку. Китай смело можно назвать «полифонической» страной в плане музыки: за всю свою богатую историю Китай создавал и развивал множество музыкальных инструментов и с большим интересом заимствовал инструментальную практику других стран, чтобы расширить границы культуры. Сегодня мы становимся свидетелями аналогичных историческим процессов, где большое внимание приковано к процессу обучения детей музыке.

В Китае обучение музыке, включая игру на фортепиано, часто рассматривается как важная часть образования детей. Это проявляется в широком спектре методов и подходов, используемых для мотивации и эффективного обучения. Например, важным аспектом является раннее начало занятий музыкой, что позволяет детям быстрее осваивать навыки игры на инструменте [4, с. 39]. С точки зрения европейского менталитета, тенденция к раннему обучению детей игры на инструменте рассматривается как базовая ступень музыкального образования. Однако для Китая повсеместное обучение детей основам музыки в раннем возрасте – практика довольно молодая, из-за чего вокруг нее сконцентрировано много научного интереса. Педагоги-музыканты стремятся создать стимулирующие концепты, которые можно было бы эффективно встроить в учебный процесс для поддержки музыкального интереса в детях. Ведь многие произведения и сам процесс преподавания инструментальной музыки может быть крайне труден в освоении для маленького ребенка.

Методы мотивации включают в себя создание стимулирующей обстановки и поощрение даже минимальных достижений. В китайских школах музыки часто используются системы наград и конкурсов, которые мотивируют детей старательно заниматься и достигать успехов в игре на фортепиано. Создание небольших стимулов позволяет снизить монотонность процесса и добавить умеренный соревновательный элемент, не подразумевающий серьезной конкуренции. Этот подход активно поддерживается семьями, которые могут видеть в музыкальном образовании потенциал для дальнейшего развития детей. Поддержка со стороны родителей не только подпитывает интерес учащихся, но и создает «однородную» сре-

ду, где и на занятиях, и дома окружающие стараются поддерживать рвение и возвращать в ребенка идею о высоком исполнительском потенциале.

Кроме того, в образовательных практиках Китая значительное внимание уделяется качеству преподавания. Преподаватели музыки часто проходят специальную подготовку и имеют высокий уровень профессионализма. Это способствует эффективному обучению и развитию у детей навыков игры на фортепиано [7, с. 110]. Здесь нам также следует обратить внимание на важную роль партнерства КНР и РФ, которое, в свою очередь, открыло многочисленные перспективы для повышения квалификации педагогов, в том числе и если речь идет о более узконаправленных компетенциях, в которых в КНР до сих пор встречается кадровый голод.

Таким образом, изучение методов мотивации и подходов к обучению детей игре на фортепиано в Китае не только позволяет понять особенности музыкального образования в этой стране, но и может дать ценные уроки для педагогической практики в других странах.

На сегодняшний день в Китае существует значительное количество учебных пособий и методических разработок по обучению детей игре на фортепиано. В числе авторов, занимающихся этой темой, можно упомянуть Дань Чжаои, Ин Шичжэнь, Ляо Найсюн, Хань Линьшэн, Цзян Чэнь, Чжао Саошэн и других [1, с. 303].

Влияние западной музыкальной школы привело к инициации процесса вестернизации в китайском фортепианном образовании. Однако со временем китайская фортепианная музыка стала приобретать свои национальные особенности. Этот процесс сопровождался увеличением числа китайских преподавателей фортепиано, которые умело применяли знания, полученные за границей, для расширения и развития традиционной китайской музыкальной культуры.

Китайская фортепианная педагогика основывается на классических западных методах обучения музыке с акцентом на национальном музыкальном репертуаре. Самобытность и оригинальность китайской фортепианной музыки проистекают из религиозно-философской базы (особенно конфуцианства и даосизма) и ценностей народной культуры (театральные и ритуальные жанры, инструментальный и вокальный фольклор).

Китайская фортепианная педагогика сформировалась на основе исторических традиций и культурного обмена между музыкантами-педагогами. Это нашло отражение в методах обучения детей школьного возраста, применяемых в процессе изучения игры на фортепиано [13, с. 41].

Методы обучения в современной китайской музыкальной педагогике опираются на широкий спектр знаний. Например, психолого-педагогический аспект, используемый в обучении, играет важную роль в воспитательной работе. Методы воспитания направлены на развитие у детей нравственных, духовных и эстетических ориенти-

ров, а также на приобщение к прекрасному. Формирование музыкальных навыков и умений происходит в ходе осознанной и целенаправленной практической деятельности, где особое внимание уделяется раскрытию творческого потенциала и эстетических взглядов, а также формированию мотивации и интереса к обучению.

Одним из ключевых факторов фортепианной педагогики в Китае является систематическое прорабатывание технических упражнений. В методических пособиях особое внимание уделяется изучению правильного положения тела при работе с музыкальным инструментом. В частности, важно правильное положение сидящего и корпуса во время игры. Верхняя часть тела должна быть строго вертикальной, а центр тяжести – в области таза. Это обеспечивает устойчивую опору и помогает контролировать силу нажатия на клавиши. Педагоги также уделяют внимание правильному положению рук у учеников.

Методы технического освоения игры на инструменте включают использование национальной оздоровительной системы «Цигун». Эти дыхательные практики помогают развивать духовные и физические способности детей школьного возраста и тренируют навыки работы с фортепиано.

В школьном возрасте особенно важно заложить правильную постановку рук, чтобы избежать проблем с жатостью запястья (синдромом карпального канала) в будущем.

Локоть, запястье и кисть должны располагаться на уровне клавиатуры или чуть выше, чтобы обеспечить комфортное и лёгкое «скольжение» пальцев по клавишам. Рука должна быть расслабленной и образовывать полукруг, пальцы слегка согнуты внутрь, с опорой на кончиках. Во время игры необходимо приблизить пальцы к чёрным клавишам, а не играть с края клавиатуры. Особое внимание уделяется первому и пятому пальцам, которые должны держать кисть в верхней позиции над клавиатурой. Важно тренировать и другие пальцы для улучшения технического мастерства звукоизвлечения.

Традиционные приёмы звукоизвлечения на фортепиано включают legato, non-legato и staccato, а также промежуточные туши – tenuto, mezzo, mezzo legato, mezzo staccato. Legato предполагает плавный переход между звуками, non legato допускает паузы между нотами, а staccato требует чётких, отрывистых звуков. Tenuto удерживает ноту с небольшим превышением, а mezzo – тихое умеренное звучание. Эти методы обучения улучшают технический уровень исполнения у китайских детей школьного возраста.

В китайской фортепианной педагогике выделяют две исполнительные манеры – «Вэн» (покой) и «Ву» (воинственный). «Вэн» характеризуется сосредоточенной игрой и передачей настроения музыки через звуки. Обучение в этом стиле фокусируется на положении пальцев и технике движений для игры нот разной тональности. «Ву», напротив, требует эмоционального проявления через актив-

ные движения корпуса, рук и мимику, добавляя новое содержание в исполнение. В процессе обучения на фортепиано у китайских детей развиваются различные навыки и способности, такие как музыкальный слух, память, внимание, мышление, воображение, концентрация, моторика пальцев и координация движений. Эти методы успешно применялись в детской музыкальной школе в г. Чжумадянь, провинция Хэнань. Сегодня мы можем успешно интегрировать этот опыт в более широкую практику с сохранением возможностей для вариативности, что особенно важно молодым педагогам. Широкая практика зарубежного образования и обмена информационными ресурсами сегодня повышает не только количество, но и качество кадрового состава КНР. Молодые педагоги стремятся не только обучать, но и расширять возможности процесса обучения. С приходом образовательного обмена уровень методики преподавания фортепиано будет только расти.

В заключении хочется подчеркнуть важный тезис, который следует обозначить как обобщенный вывод по изученному материалу. Китайское фортепианное образование – это не просто преподавание прикладных навыков игры на инструменте. Это комплексная система культурного воспитания, которая пронизывает не только образовательную сферу, но и проникает в более бытовые, прикладные навыки. Так, проанализировав методы преподавания фортепианной музыки, мы увидели, что сейчас эта динамическая система набирает все большую популярность, из-за чего привлекает к себе больше новых кадров. С их помощью исследуются не только теоретические аспекты преподавания, но и прикладные особенности формирования навыков, мотивации и стимуляции ребенка в обучении музыки. Теоретическая значимость итогов работы указывает на текущее состояние изучаемого вопроса. Благодаря обращению к современным авторитетным источникам (перечислены в библиографическом списке), мы можем составить ясную картину о развитии фортепианного образования в стране, чтобы в дальнейшем говорить о его возможных перспективах. Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования можно использовать для модернизации современных учебных пособий, т.к. данная статья прямо указывает на особенности современного китайского музыкального образования, которые можно эффективно подвергнуть модернизации для большего вовлечения детей в процесс развития музыкальных навыков.

Литература

1. Ван Г. Развитие чувства ритма на начальном этапе обучения игре на фортепиано посредством моделирования. Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: V Международная научно-практическая конференция, Минск, 11 ноября 2020 года. Минск: Учреждение образования «Белорусский государ-

- ственный педагогическим университет имени Максима Танка», 2020: 302–306.
2. Ван Д. История развития преподавания фортепианного искусства в Китае. Общество и наука: векторы развития, Чебоксары, 28 декабря 2022 года. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022: С. 28–33.
 3. Дань Чжао. Обучение и консультирование детей на фортепиано. Народная музыкальная пресса, 2004: 198 (на кит.яз.)
 4. Ин Шичжэнь. Метод обучения на фортепиано. Народная музыкальная пресса, 2007: 194 (на кит.яз.)
 5. Ли Линцзюнь. Начальное фортепианное обучение в современном Китае: педагогический аспект. Научный рецензируемый журнал «Кант», 2018; 4(29): 49–54.
 6. Ляо Найсюн. Музыкальное образование. Пекин: Центр. муз. консерватория, 2010: 665 с. (на кит. яз.)
 7. Ню Яцянь. О фортепианной педагогике в современном Китае. Преподаватель XXI век, 2009; 2: 108–112.
 8. Се Хэн. Проблемы фортепианной педагогики в Китае. Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2016; 179: 109–113.
 9. Хань Линьшэн, Ли Сяопин, Сюй Фыэй, Чжоу Хэцзюнь: учебник для фортепиано. Шанхайская музыкальная пресса, 2004: 115 (на кит. яз.)
 10. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы. Санкт-Петербург: Астерион, 2009: 158.
 11. Цзянь Чэнь. Основной учебник для фортепиано Фердинанд Бейер. Шанхайская образовательная пресса, 2008: 100 (на кит.яз.)
 12. Чжао Сяошэн. Система композиции тайцзи (Новая редакция). Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2006: 296–300.
 13. Чжоу Цзямин. Исследование текущего состояния и стратегии обучения китайских детей игре на фортепиано. Художественное образование. Пекин, 2020; 11: 39–42. (на кит. яз.)
 14. Юань Яцю. Фортепианное исполнение – изучение психологических проблем. Дунбэйский педагогический институт, 2007: 5–12. (на кит. яз.)
 15. Юй Шэнлинь, Торопова А.В. Становление национального стиля фортепианной музыки в контексте истории инструментального искусства Китая. Музыкальное искусство и образование, 2022; 10: 1: 106–121.

MOTIVATION METHODS AND APPROACHES TO TEACHING CHILDREN TO PLAY THE PIANO IN EDUCATIONAL PRACTICES IN CHINA

Guo Bingru

Moscow State Pedagogical University

This article examines the Chinese piano education system as an integrated approach to teaching and fostering musical skills in children. The article presents effective methods and techniques for mastering piano playing, demonstrating significant didactic potential. The authors emphasize the need to revise traditional and modern methods in the light of modern educational requirements.

Keywords: piano education, teaching methods, upbringing, didactic potential, Chinese children, musical skills.

References

1. Van G. Razvitiye chuvstva ritma na nachal'nom etape obuchenii igre na fortepiano posredstvom modelirovaniia. Aktual'nye problemy iskusstva: istoriia, teoriia, metodika: V Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaiia konferentsiia, Minsk, 11 noiabria 2020 goda. Minsk: Uchrezhdenie obrazovaniia «Belorusskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Maksima Tan-ka», 2020: 302–306.
2. Van D. Istoriia razvitiia prepodavaniia fortepiannogo iskusstva v Kitae. Obshchestvo i nauka: vektory razvitiia, CHEboksary, 28 dekabria 2022 goda. FGBOU VO «CHuvashskii gosudarstvennyi universitet im. I.N. Ul'ianova». CHEboksary: Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'iu «TSentr nauchnogo sotrud-nichestva «Interaktiv plus», 2022: S. 28–33.
3. Dan' CHZhaoi. Obuchenie i konsul'tirovanie detei na fortepiano. Narodnaia muzykal'naia pressa, 2004: 198 (na kit.iaz.)
4. In SHichzen'. Metod obuchenii na fortepiano. Narodnaia muzykal'naia pressa, 2007: 194 (na kit.iaz.)
5. Li Lintsziun'. Nachal'noe fortepiannoe obuchenie v sovremen-nom Kitae: pedagogicheskii aspekt. Nauchnyi retsenziruemyi zhurnal «Kant», 2018; 4(29): 49–54.
6. Liao Naisiun. Muzykal'noe obrazovanie. Pekin: TSentr. muz. konservatoriia, 2010: 665 s. (na kit. iaz.)
7. Niu IAtsian'. O fortepiannoi pedagogike v sovremennom Kitae. Prepodavatel' XXI vek, 2009; 2: 108–112.
8. Se KHen. Problemy fortepiannoi pedagogiki v Kitae. Izvestiia RGPU im. A.I. Gertsena, 2016; 179: 109–113.
9. KHan' Lin'shen, Li Siaopin, Siui Fyei, CHZho KHets-ziun: ucheb-nik dlia fortepiano. SHankhaiskaia muzykal'naia pressa, 2004: 115 (na kit.iaz.)
10. KHuan Pin. Vliianie russkogo fortepiannogo iskusstva na formirovanie i razvitie kitaiskoi pianisticheskoi shkoly. Sankt-Peterburg: Asterion, 2009: 158.
11. TSzian CHen'. Osnovnoi uchebnik dlia fortepiano Ferdinand Beier. SHankhaiskaia obrazovatel'naia pressa, 2008: 100 (na kit.iaz.)
12. CHZhao Siao-shen. Sistema kompozitsii taitszi (Novaia redakt-siia). SHankhai: SHankhaiskoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2006: 296–300.
13. CHZhou TSziamin. Issledovanie tekushchego sostoiianiia i strategii obuchenii kitaiskikh detei igre na fortepiano. KHu-dozhestvennoe obrazovanie. Pekin, 2020; 11: 39–42. (na kit. iaz.)
14. IUan' IAtsiu. Fortepiannoe ispolnenie – izuchenie psikholog-icheskikh problem. Dunbeiskii pedagogicheskii institut, 2007: 5–12. (na kit. iaz.)
15. IUi SHenlin', Toropova A.V. Stanovlenie natsional'nogo stilii fortepiannoi muzyki v kontekste istorii instrumental'nogo iskus-sstva Kitaia. Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie, 2022; 10: 1: 106–121.

Применение компьютерных технологий при изучении графических дисциплин в высшей школе

Денисова Елена Васильевна,

кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой начертательной геометрии и инженерной графики Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета
E-mail: deni_sovaev@mail.ru

В статье представлен анализ изменений в преподавании графических дисциплин в высших учебных заведениях под воздействием динамичного развития компьютерных технологий. Исследование сосредоточено на переходе от классических методов обучения к освоению современных систем автоматизированного проектирования (САПР) и технологий информационного моделирования зданий (BIM). Раскрываются главные преимущества внедрения цифровых инструментов в учебный процесс. Продемонстрировано, как данные технологии способствуют не только повышению уровня подготовки, но и интенсивному развитию пространственного мышления обучающихся, что крайне важно для формирования конкурентоспособных специалистов в области архитектуры и строительства. Освещены актуальные проблемы, возникающие при внедрении инновационных технологий в учебные программы (например, необходимость переподготовки преподавателей, обновления материально-технической базы), и предлагаются пути эффективного решения этих проблем. В конце статьи представлен прогноз развития образовательных методик с учетом возможностей искусственного интеллекта и генеративного дизайна.

Ключевые слова: высшее образование, компьютерные технологии, графические дисциплины, САПР, BIM, 3D-моделирование, методика преподавания.

Введение

Преподавание графических дисциплин, к которым относятся компьютерная и инженерная графика, начертательная геометрия, выступает базой для подготовки будущих инженеров, дизайнеров и архитекторов. Изучение указанных предметов развивает пространственное мышление, умение анализировать и создавать чертежи, понимать конструктивные особенности различных объектов. В течение многих десятилетий главным инструментом проектировщиков являлся кульман, а процесс обучения сводился к длительному и трудоемкому выполнению чертежей вручную. Однако с развитием научно-технического прогресса и становлением цифровой эпохи произошло радикальное преобразование педагогической модели. Компьютерные технологии не только автоматизировали процесс черчения, но и в корне трансформировали подходы к проектированию, анализу чертежей и управлению жизненным циклом создаваемых объектов [5].

Первым революционным шагом стал переход от кульмана к двумерным системам автоматизированного проектирования (САПР), среди которых особую популярность приобрел nanoCAD. Данная система позволила в значительной степени ускорить выполнение чертежей, увеличить их точность и упростить внесение корректировок. Следующим важным стало внедрение трехмерного параметрического моделирования, когда объемные цифровые модели сменили плоские чертежи. Это дало возможность визуализировать будущий объект и проводить первичный анализ его геометрической структуры и отличительных свойств.

В настоящее время во многих технических вузах в образовательный процесс внедряются технологии информационного моделирования зданий (Building Information Modeling; BIM) при подготовке проектировщиков в архитектурно-строительной области и сквозных цифровых технологий при обучении будущих специалистов в сфере машиностроения [2].

BIM-модель, активно применяемая в архитектурно-строительной отрасли, представляет собой 3D-геометрию и одновременно комплексную базу данных, в которой содержится информация о каждой детали объекта: от материалов и стоимости до эксплуатационных сроков. Работа с BIM требует от современных выпускников умений работать со специальным программным обеспечением и знание новых подходов к проектированию [1].

Поэтому высшие учебные заведения сталкиваются с необходимостью адаптации методик преподавания и образовательных программ для подготовки современных специалистов, отвечающих актуальным запросам цифровой экономики.

Основная часть

Виды компьютерных технологий, используемых в настоящее время, и возможности, которые они открывают

Внедрение компьютерных технологий в преподавание графических дисциплин развивается по нескольким ключевым направлениям, каждое из которых вносит свой вклад в формирование компетенций современного специалиста.

Системы автоматизированного проектирования (САПР). САПР продолжают оставаться важным инструментом при изучении инженерной графики. Относящиеся к ним программные системы – КОМПАС-3D, Autodesk AutoCAD, nanoCAD, Inventor, SolidWorks – позволяют обучающимся осваивать принципы создания проектных и конструкторских документов в цифровом варианте. Применение САПР в образовательном процессе дает целый ряд значимых преимуществ. Данные программы устраняют погрешности, отличающие ручное черчение, позволяют добиваться высокой точности и качества чертежей, обеспечивают их строгое соответствие стандартам СПДС и ЕСКД [3].

Кроме того, технологии САПР значительно увеличивают скорость создания чертежа. Они позволяют автоматизировать рутинные операции (штриховку, нанесение размеров, работу со слоями) и освобождают время для работы над содержанием проекта.

Благодаря применению данных программ стало очень легко и быстро редактировать проекты, вносить в них изменения и правки. Внесение корректировок а цифровые чертежи и модели стимулирует развитию итеративного подхода к проектированию, когда обучающийся имеет возможность экспериментировать и тестировать разные варианты решений.

Еще одна положительная роль САПР-технологий – развитие пространственного мышления, которое активизируется благодаря работе с трехмерными параметрическими моделями. Умение мыслить в объеме, представлять сложные геометрические формы и их взаимоотношения между собой – важнейшие навыки для инженеров и архитекторов.

Технологии информационного моделирования (BIM). BIM – самые главные технологии, которые требуются при обучении студентов строительных и архитектурных специальностей. К ним относятся программные продукты Autodesk Revit, Archicad, Renga, позволяющие создавать интеллектуальные информационные модели здания [2].

BIM-технологии также имеют массу достоинств для образовательного процесса, как и САПР. Они

дают возможность обеспечить междисциплинарный подход: BIM-платформа выступает единой площадкой для совместной работы инженеров, конструкторов, архитекторов, сметчиков. Выполнение групповых курсовых проектов на базе BIM учит студентов согласованно взаимодействовать в команде, координировать свои действия с другими специалистами и понимать их задачи.

BIM-технологии позволяют визуализировать проектные решения с высокой степенью реалистичности и детально анализировать их. Кроме того, они дают возможность автоматизировать получение различных документов. Чертежи, фасады, разрезы и другие материалы можно легко и быстро генерировать из самой модели. Это сокращает риск ошибок и обеспечивает максимальное соответствие материалов друг другу. Внесение любых корректировок в модель автоматически отражается во всех документах [1].

Технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR). Одним из наиболее перспективных направлений являются технологии виртуальной и дополненной реальности (VR и AR). С помощью VR-шлема обучающийся имеет возможность совершить виртуальную прогулку по спроектированному им сооружению, оценить его размеры, эргономические особенности и пространственные характеристики еще до физической реализации проекта [4].

Технологии AR позволяют наложить цифровую модель с помощью смартфона и планшета на реальные объекты. Это можно применять с целью наглядной демонстрации проекта на конкретной местности либо в аудитории.

Применение технологий VR и AR в обучающем процессе повышает уровень вовлеченности студентов и способствует более глубокому пониманию ими сложных пространственных решений.

Изменения в педагогическом подходе

Интенсивное внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс ведет к серьезному преобразованию методик преподавания. Традиционный лекционно-семинарский подход сменяется более интерактивными и нацеленными на практику методами.

Современные компьютерные технологии, в первую очередь, подходят для реализации проектно-ориентированного обучения. Студенты, объединенные в команды, работают над сквозным проектом (например, проектирование механического узла, небольшого здания) на протяжении семестра. Это дает им возможность не только в полном объеме применить приобретенные знания на практике, но и развить навыки планирования, работы в группе, защиты собственных решений.

В прежние времена подавляющая часть времени уходила на овладение техникой ручного черчения, то теперь акценты смещаются на развитие архитектурного и инженерного мышления. Ключевой задачей становится не блестящее выполнение чертежа, а разработка наиболее оптимального,

грамотного и функционального проектного решения. Педагог выступает в роли наставника и помогает студентам осмысливать задачи и находить самые эффективные пути для их решения при помощи цифровых продуктов [7].

Активное использование дистанционных и гибридных форматов обучения, облачных платформ, образовательных вариантов программного обеспечения дает возможность организовывать эффективную самостоятельную работу, участвовать в онлайн-консультациях, удаленно редактировать проекты. Это повышает гибкость обучающего процесса и приучает будущих профессионалов к современным формам организации трудовой деятельности.

Проблемы внедрения технологий

Несмотря на огромное число преимуществ, переход на цифровые технологии в обучении связан с рядом серьезных проблем для высших учебных заведений [6].

Лицензионное программное обеспечение, в первую очередь, профессионального уровня, является очень дорогостоящим. Хотя многие разработчики предоставляют высшим учебным заведениям бесплатные лицензии, для полноценной проектной работы необходимы специально оборудованные компьютерные классы, своевременное обновление версий программного обеспечения и техники, что является серьезной нагрузкой на бюджет образовательных учреждений.

Еще одна проблема – необходимость постоянного повышения квалификации педагогов в стремительно развивающейся области ИТ. Каждый год и даже чаще выходят очередные версии ПО, появляются все новые технологии и инструменты, которые нужно быстро осваивать. Преподавателям графических предметов требуется перманентно овладевать этими нововведениями, проходить обучающие курсы, следить за актуальными тенденциями в своей сфере. Все это требует больших организационных усилий и временных затрат.

Трудности возникают также и с интегрированием новых цифровых технологий, дисциплин и модулей в учебные планы и программы. Необходимо находить равновесие между сохранением фундаментальной теоретической подготовки и освоением практических навыков работы с инновационным программным обеспечением. Кроме того, существует опасность, что обучающиеся сосредоточатся на чисто механическом изучении интерфейса и функций ПО и не будут вникать в суть выполняемых операций. Так, например, выпускник может в совершенстве овладеть программным комплексом Revit, но при этом не обладать фундаментальными знаниями в области инженерных систем или строительных конструкций. Задача педагога – выстроить учебный процесс таким образом, чтобы программа была всего лишь полезным инструментом для решения осмысленных инженерных задач, но не самоцелью.

Заключение

Применение компьютерных технологий серьезно изменило преподавание графических дисциплин в вузах, преобразовав его в процесс обучения проектированию. Применение САПР, BIM, 3D и AR/VR технологий позволяет подготавливать специалистов с фундаментальными знаниями и практическими навыками, которые востребованы на рынке. Данные технологии способствуют развитию системного мышления и умению решать комплексные междисциплинарные задачи. Решение проблем с материально-техническим обеспечением, подготовкой кадров и адаптацией программ является основополагающим условием для повышения качества инженерного и архитектурного образования.

В ближайшее время ожидается еще большая интеграция цифровых технологий, которая будет включать в себя использование искусственного интеллекта для анализа проектов, применение технологий генеративного дизайна, внедрение концепции «цифровых двойников» в образовательные проекты. Это потребует от системы высшего образования готовности к преобразованиям и еще больше гибкости, чтобы выпускать специалистов, способных не только применять, но и создавать инновационные архитектурные и инженерные решения.

Литература

1. Горохова Т.В. BIM-технологии в проектировании // Вестник магистратуры. – 2022. – № 2–2 (125). – С. 35–37.
2. Кудрявцева С.П., Долотказина Н.С. Внедрение инновационных BIM-технологий в образовательный процесс архитектурно-строительных учебных заведений // Инженерно-строительный вестник Прикаспия. – № 4 (18). – 2016. – № С. 74–79.
3. Молодцова М.Ю. Использование САПР «Компас-3D» в преподавании дисциплины «Инженерная графика» // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – № 4 (20). – С. 28–34.
4. Полевое И.И. и др. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2022. – Т. 6. – № 1. – С. 119–142.
5. Таланова М.Б. Особенности преподавания инженерной и компьютерной графики // Балтийский гуманитарный журнал. – № 1 (10). – С. 146–148.
6. Шаугараева Д.И., Бурцев Д.С., Гаврилюк Е.С. Проблемы управления образовательным процессом при использовании цифровых инструментов в высших учебных заведениях // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2020. – № 2. – С. 121–129.

7. Шефер Е.А. Использование цифровых технологий в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2021. – № 16 (358). – С. 22–25.

APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGY IN THE STUDY OF GRAPHIC DISCIPLINES AT HIGH SCHOOL

Denisova E.V.

St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article presents an analysis of changes in the teaching of graphic disciplines in higher education institutions under the influence of the dynamic development of computer technologies. The research focuses on the transition from classical teaching methods to the adoption of modern Computer-Aided Design (CAD) systems and Building Information Modeling (BIM) technologies. The main advantages of integrating digital tools into the educational process are revealed. It is demonstrated how these technologies contribute not only to improving the quality of training but also to the intensive development of students' spatial thinking, which is crucial for the formation of competitive specialists in the fields of architecture and construction. Current problems arising from the implementation of innovative technologies into curricula (for example, the need for retraining of teachers and updating of the material and technical base) are highlighted, and ways to effectively solve these issues are proposed. The article concludes with a forecast for the development of educational methods, taking into account the capabilities of artificial intelligence and generative design.

Keywords: higher education, computer technology, graphic disciplines, CAD, BIM, 3D modeling, teaching methods.

References

1. Gorokhova, T.V. BIM technologies in Design // Vestnik magistratury. – 2022. – No. 2–2 (125). – P. 35–37.
2. Kudryavtseva, S.P., Dolotkazina, N.S. Implementation of Innovative BIM Technologies in the Educational Process of Architectural and Construction Educational Institutions // Inzhenerno-stroitel'nyi vestnik Prikaspiya. – 2016. – No. 4 (18). – P. 74–79.
3. Molodtsova, M. Yu. Using the CAD System “Kompas-3D” in Teaching the Discipline “Engineering Graphics” // Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. – 2018. – No. 4 (20). – P. 28–34.
4. Polevoda, I.I. et al. Virtual and Augmented Reality Technologies in the Educational Process // Vestnik Universiteta grazhdanskoi zashchity MChS Belarusi. – 2022. – Vol. 6. – No. 1. – P. 119–142.
5. Talanova, M.B. Features of Teaching Engineering and Computer Graphics // Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal. – No. 1 (10). – P. 146–148.
6. Shaugaraeva, D.I., Burtsev, D.S., Gavriluk, E.S. Problems of Educational Process Management When Using Digital Tools in Higher Education Institutions // Nauchnyi zhurnal NIU ITMO. Seriya «Ekonomika i ekologicheskii menedzhment». – 2020. – No. 2. – P. 121–129.
7. Shefer, E.A. The Use of Digital Technologies in the Educational Process // Molodoi uchenyi. – 2021. – No. 16 (358). – P. 22–25.

Зиганшин Фауис Наилевич,

к.пед.н, доцент, кафедра педагогики и методики дошкольного и начального образования, Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий
E-mail: zigan_fn@mail.ru

Калашникова Олеся Геннадьевна,

к.пед.н, доцент, кафедра педагогики и методики дошкольного и начального образования, Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий
E-mail: zigan_fn@mail.ru

В современных условиях система школьного образования ориентирована на вооружение учащихся такими знаниями и умениями, которые будут востребованы в дальнейшем при профессиональной подготовке в области технических специальностей, цифровых технологий и искусственного интеллекта. Большая роль при этом отводится математической подготовке обучающихся, так как именно математика лежит в основе современных технологических решений, обеспечивающих успешное развитие экономики нашего государства и его технологический суверенитет. Математическая подготовка школьников связана, прежде всего, с обучением их решению задач. Именно через обучение учащихся решению математических задач реализуется политехническая, прикладная направленность их обучения математике. В данной статье рассматриваются методологические аспекты обучения школьников решению математических задач, а также конкретные методические приемы, направленные на успешное формирование у обучающихся умений решать задачи при изучении математики.

Ключевые слова: обучение, математика, текстовая задача, геометрическая задача, умение, система, алгоритмы, ассоциативная связь, классификация.

Математика по своему объему занимает одно из первых мест в содержании учебного процесса общеобразовательной школы. Поэтому в процессе ее преподавания должны быть максимально полно реализованы ее образовательные, развивающие и воспитательные возможности. В этой связи можно выделить следующие направления в реализации этих возможностей.

1) Личностное развитие обучающихся. Сюда, прежде всего, относятся: развитие логического и алгоритмического мышления; формирование навыков контроля и самоконтроля; умение ставить цели, развитие настойчивости и самостоятельности в их достижении; формирование основ для повседневной деятельности в условиях активного внедрения цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека; развитие культуры речи; развитие интереса к моделированию, умения применять знания для разрешения различных ситуаций.

2) Мировоззренческое развитие школьников. К данному направлению относятся: формирование у школьников представлений о математике как о важной составляющей общей культуры человека; раскрытие учащимся роли и значения математики в развитии цивилизации, включая развитие общества на современном этапе; развитие представлений о математике как о важном средстве познания окружающего мира: работа по формированию первичных навыков математического моделирования; формирование у обучающихся способов интеллектуальной деятельности в различных сферах человеческой деятельности и познавательной культуры с использованием средств математики.

3) Предметная подготовка школьников. Данное направление включает в себя: формирование у учащихся математических знаний, умений и навыков, необходимых им для дальнейшего обучения и профессиональной подготовки; реализация политехнической, прикладной направленности математической подготовки; работа по математическому развитию, формированию стиля мышления, который основан на математических категориях [1].

Большая роль в реализации указанных направлений отводится задачам и их решению. Именно решение задач лежит в основе всех этапов преподавания математики: изучение нового материала; закрепление изученного материала; проверка знаний, умений и навыков. В методике преподавания математики вопросам обучения школьников решению задач уделялось пристальное внимание во все времена. Не теряет актуальности эта про-

блема и в настоящее время, более того, она обретает особую актуальность в свете современной трансформации системы образования. Значительный вклад в развитие методики обучения решению задач при изучении математики внесли Мишин В.И., Черкасов Р.С., Колягин Ю.М., Гусев В.А., Дорофеев Г.В. и другие ученые.

В школьном курсе математики особое внимание уделяется текстовым и геометрическим задачам. Рассмотрим некоторые аспекты обучения школьников решению этих задач. Текстовая задача есть словесное описание некоторой ситуации, в которой требуется найти численные значения рассматриваемых в ней компонент или отношения этих значений. Такие задачи тесно связаны с окружающей действительностью и имеют большую ценность для реализации практической направленности процесса обучения. Такую же ценность имеют и геометрические задачи, особенно задачи на вычисление. В этих задачах формулировки условий и требований даны с использованием геометрических символов, понятий и зависимостей между ними, но они также легко могут быть связаны с практическими ситуациями.

Решение задачи – сложный процесс. Поэтому в нем, согласно теории поэтапного формирования умственных действий, выделяют основные этапы:

анализ условия задачи; построение ее математической модели; внутримодельное решение задачи; интерпретация и анализ полученных решений [4]. Анализ условия формирует у учащихся умения и навыки, необходимые и при изучении других дисциплин. Поэтому данному этапу решения задачи должно быть уделено особое внимание. Типичными ошибками при выполнении этого этапа являются неумение правильно выразить с помощью математической символики отношения больше, меньше, кратно между данными в задаче величинами. Особенно актуально это при записи отношений между переменными величинами. На этом этапе важно формировать у учащихся умение «расширять» условие задачи, т.е. выявлять величины и отношения между ними, не указанные явно в условии. Например, если речь идет о временных промежутках, то нужно уметь выражать данные промежутки времени в различных единицах – сутках, часах, минутах и т.д. При необходимости нужно отработать упражнения вида: выразите через одну и ту же переменную пройденное расстояние и его половину; время, затраченное на выполнение работы в часах и время затраченное на выполнение четверти этой работы в минутах; массу кирпича в килограммах и массу трех половинок в граммах.

Построение математической модели задачи вызывает у обучающихся наибольшие трудности при ее решении. Такими моделями являются в большинстве случаев уравнения или системы уравнений. В методической литературе разработаны различные подходы к реализации данного этапа решения задачи [3]. Это, прежде всего, рассмотрение графических моделей и составление

соответствующих таблиц по условию задачи. Общей установкой учащимся для составления уравнения является рекомендация: выявить две величины, выраженные через одну и ту же переменную и которые можно сравнить, а затем записать найденное отношение сравнения в виде уравнения. Например, чтобы найти число, половина которого больше его трети на 5, основываясь на данной рекомендации ученик сможет составить уравнение $x:2 = x:3 + 5$. Сложнее обстоит дело когда математическая модель задачи представляется системой уравнений. Здесь можно рекомендовать учащимся рассмотреть две величины, выраженные разными переменными, и составить с их помощью два уравнения, объединив их затем в систему. Например, для нахождения двух чисел, первое из которых в два раза больше второго, а второе на 15 меньше первого учащийся на основе данной рекомендации составит систему из уравнений $x = 2y$ и $y = x - 15$.

Внутримодельное решение задачи непосредственно связано с решением уравнений и систем уравнений. Практика показывает, что и здесь необходима дополнительная работа с учащимися. Это, прежде всего, работа по закреплению их умений решать линейные и квадратные уравнения. В этом плане требуют внимания следующие действия: выражение неизвестных компонент в арифметических действиях через известные; приведение подобных членов в выражениях с переменными; распознавание вида уравнения и подбор алгоритма его решения. Умения выполнять эти действия закрепляются с помощью соответствующих упражнений. Приведем примеры: каждое из чисел 7, 15, 105 выразите через два других числа; обозначьте одно из чисел через x и составьте уравнение для его нахождения; упростите выражение $23 \times 105 + 32 \times 105 - 14 \times 105$, не вычисляя его значение; замените в этом выражении число 105 переменной и упростите полученное выражение.

Интерпретация полученных решений является важной составляющей работы над задачей. Здесь учащиеся обретают навыки контроля и самоконтроля. В качестве рекомендаций на этом этапе работы учащимся предлагается, прежде всего, сопоставить полученный ответ с реальностью: если в ходе решения задачи скорость пешехода получилась 50 км/час, то нужно проверить правильность решения задачи. Вести проверку следует в обратном порядке: проверить правильность решения составленного уравнения, правильность составления уравнения, правильность выражения отношений между данными в условии задачи величинами.

При решении геометрических задач на вычисление также преимущественно используется алгебраический метод и этапы их решения те же самые, что и этапы решения текстовых задач. Но есть и специфические особенности в реализации каждого этапа. Рассмотрим их.

Анализ условия задачи. В условии геометрической задачи соотношения между рассматрива-

емыми в ней величинами связаны со свойствами геометрических фигур и обычно явно не указаны. Поэтому здесь нужно больше внимания уделить «расширению» данных, т.е. выявлению не указанных явно в условии величин, соотношений и зависимостей между ними, которые вытекают из свойств геометрических фигур.

Построение математической модели. Математическая модель решения геометрической задачи, т.е. соответствующее уравнение, составляется обычно на основе геометрических формул и зависимостей между величинами. Поэтому важно сформировать у учащихся умение делать правильный выбор. Нужная формула выбирается учащимися на основе предыдущего опыта решения задач, а также на основе ассоциативных связей между формулами и условиями их использования [2]. Например, теорема Пифагора может быть использована для нахождения сторон прямоугольного треугольника; теорема синусов может быть использована для нахождения сторон и углов треугольника и т.д. Для систематизации работы по формированию у школьников указанных ассоциативных связей их условно можно разбить на следующие составляющие: ассоциации по виду рассматриваемой в задаче фигуры; ассоциации по виду данных элементов; ассоциации по виду искомых элементов; ассоциации по числу соотношений между данными величинами. Актуализация ассоциаций по виду рассматриваемой в задаче фигуры позволяет ученику выделить формулы, которые связаны с этой фигурой. Например, если в задаче рассматривается треугольник, то выясняется возможность использования теорем синусов, косинусов, теоремы Пифагора и т.д. Ассоциации по виду данных элементов также позволяют выделить формулы, в которых фигурируют данные элементы: если, например, в задаче даны отрезки, то учащийся анализирует формулы, в которые входят величины тех или иных отрезков. Аналогично должны «срабатывать» ассоциации по виду искомых элементов. Ассоциации по числу данных элементов должны помочь в решении вопроса о достаточности данных для использования той или иной формулы. Например, для нахождения стороны треугольника по теореме Пифагора должны быть известны два отношения между сторонами этого треугольника. Если известна, например, только одна сторона, то нужно из условия выявить длину и другой стороны или отношение между сторонами.

Умения использовать те или иные формулы для решения задач нужно формировать уже в процессе их изучения. Руководством здесь являются выделенные в психологии и педагогике этапы усвоения знаний: восприятие и запоминание; готовность применения по образцу и готовность к творческому применению. Например, изучая теорему косинусов, нужно добиться понимания и запоминания учащимися ее формулы. Затем нужно отработать ее применение в простых случаях для нахождения стороны треугольника и его угла при известных

значениях величин других элементов. И, наконец, закрепить умение применять эту теорему в условиях, когда значения нужных элементов не указаны явно, их нужно выявить.

Внутримодельное решение. Особенностью этого этапа решения геометрических задач является то, что учащимся во многих случаях приходится решать тригонометрическое уравнение. Поэтому они должны твердо знать основные понятия тригонометрии и уметь решать простейшие тригонометрические уравнения. Также учащиеся должны знать основные тригонометрические формулы и уметь использовать их для преобразования составленных уравнений. Типичными затруднениями здесь являются неумение оценивать значения тригонометрических функций и сопоставлять им нужные аргументы, пользуясь соответствующими таблицами.

Анализ решения задачи. На этом этапе решения задачи учащиеся должны уметь критически оценивать полученные численные значения на основе свойств элементов геометрических фигур и соотношений между ними. Например, если при данных двух сторонах треугольника 12 см и 18 см искомая третья сторона получилась 5 см, то на основе соотношения между длинами сторон треугольника полученный ответ нужно пересмотреть. То же самое относится и к углам треугольника. Также ученик должен правильно интерпретировать и случай получения отрицательного значения той или величины. Это может свидетельствовать о несоответствии взаимного расположения элементов на рисунке к задаче ее условию. Например, если длина отрезка получилась отрицательной, то, возможно, он на рисунке отложен не в том направлении.

При обучении школьников решению задач нельзя ограничиваться лишь отработкой у них умений решать задачи того или иного типа. На уроках математики нужно сформировать у обучающихся общие приемы мыслительной деятельности, которые реализуются в процессе решения задач вообще. Это умения и навыки анализировать задачную ситуацию, проводить аналогии, синтезировать данные и искомые задачи в единое целое и т.д. Умение решать задачи является сложным, поэтому его нельзя успешно формировать только с помощью тех или иных алгоритмов. Большую роль здесь играют ассоциативные связи. Поэтому важно разработать систему задач, в процессе решения которых успешно формируются ассоциативные связи, которые, в свою очередь, актуализируются в процессе решения математических задач.

Литература

1. Стандарт среднего (полного) общего образования по математике.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185с.
3. Мишин В.И. Методика преподавания математики в средней школе. – М.: Просвещение, 1987. – 416с.

4. Стойлова Л.П. Математика. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 664с.

TO TEACH STUDENTS TO SOLVE PROBLEMS IN MATHEMATICS LESSONS

Ziganshin F.N., Kalashnikova O.G.

Birsky branch of the Ufa University of Science and Technology

In modern conditions, the school education system is focused on arming students with such knowledge and skills that will be in demand in the future with professional training in the field of technical specialties, digital technologies and artificial intelligence. A large role is given to mathematical training of students, since it is mathematics that underlies modern technological solutions that ensure the successful development of the economy of our state and its technological sovereignty. Mathematical training of schoolchildren is associated primarily with teaching them how to solve problems. It is through teaching students to solve mathematical problems that

the polytechnic, applied orientation of their teaching mathematics is implemented. This article discusses the methodological aspects of teaching schoolchildren to solve mathematical problems, as well as specific methodological techniques aimed at successfully forming students' skills to solve problems in the study of mathematics.

Keywords: learning, mathematics, text problem, geometric problem, skill, system, algorithms, association, classification.

References

1. Standard of secondary (complete) general education in mathematics.
2. Lerner I. Ya. Didactic foundations of training. – M.: Pedagogy, 1981. – 185s.
3. Mishin V.I. Methods of teaching mathematics in high school. – M.: Enlightenment, 1987. – 416s.
4. Stoilova L.P. Mathematics. – M.: Academy Publishing Center, 2010. – 664s.

Разработка системы учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики (арифметика, алгебра, геометрия)

Бдеви Мустафа Джавад Бдеви,

аспирант кафедры «Теория и методика математического образования», Южный федеральный университет
E-mail: mustafa.bdevi@mail.ru

Разработка системы задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики выступает одной из актуальных тем исследования на сегодняшний день. Это связано с недостаточной разработанностью темы и отсутствием полноценной информационной базы, касающейся изучения систем учебных задач по математике в рамках школьного курса с этнокультурным содержанием. Результатом данного исследования выступает разработанная система задач, целью которой является формирование и закрепление этнокультурных ценностей среди обучающихся в процессе изучения математических задач. Суть системы – интеграция истории города/населенного пункта в действующие учебные программы каждого региона, а также проверку усвоенных знаний учениками.

Ключевые слова: учебная система, этнокультурное содержание, учебные задачи, обучение математике, обучение в школе, этнокультурное образование.

Введение

Объектом исследования являются учебные задачи в этнокультурном образовании. Предметом исследования выступают системы учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики.

Цель исследования заключается в разработке системы учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики (арифметика, алгебра, геометрия).

Задачи исследования:

- изучить понятие этнокультурного образования;
- рассмотреть правовые акты, в которых отражена проблема удовлетворения этнокультурных запросов;
- разработать систему учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики (арифметика, алгебра, геометрия) на примере 5–6 классов.

Научная новизна исследования заключается в разработке системы задач, целью которой является формирование и закрепление этнокультурных ценностей среди обучающихся в процессе изучения математики (арифметики, алгебры, геометрии). Разработанную систему задач можно применять и в других регионах/странах, адаптируя ее под свои программы и исторические учебники.

Работа базируется на трудах российских и зарубежных авторов: Г.И. Глейзер, М.С. Юнусова, С.А. Глушкова, С.А. Боргояков, Р.С. Бозиев, И.Г. Турамуратова, Н.П. Шишлянникова, Л.И. Нечаева, Т.Н. Новожилова и др. Также использовалась Федеральная рабочая программа основного общего образования Института стратегии развития образования по математике базового уровня для 5–9 классов образовательных организаций 2023 года.

Методология исследования основана на использовании системного подхода, применяя общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция), а также специальные методы: анализ научных источников по теме этнокультурного образования в системе школьного образования.

Основная часть

Изначально нужно рассмотреть такое понятие, как «учебная задача». Так, И.В. Луконина в статье «Использование учебных задач в системе развивающего обучения младшими школьниками» отмечает, что «учебная задача – цель, которую надлежит

достигнуть ученику в определенных условиях учебного процесса» [5].

Важно сказать о том, что решение любой учебной задачи осуществляется с помощью системы учебных действий, направленных на поиск какой-либо проблемной ситуации. Эти действия нацелены на поиск такого исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит общей основой последующего решения всего многообразия частных задач. Другие учебные действия позволяют учащимся моделировать и изучать это исходное отношение, выделять его в частных условиях, контролировать и оценивать процесс решения учебной задачи.

Таким образом, рассмотрев понятие «учебная задача», необходимо раскрыть специфику этнокультурного содержания школьного обучения в образовательной среде, так как нельзя отрицать ее важность. Сохранение традиционных ценностей и закрепление исторического и культурного наследия – основные задачи, стоящие перед образовательным процессом в любой стране.

С.А. Глушкова в научной работе «Этнокультурное образование в школе как механизм укрепления этнической идентичности» отмечает, что «этнокультурное образование рассматривается как длительный и целостный процесс изучения, практического (деятельностного) освоения этнокультурного наследия (ценностей традиционной этнокультуры) и воспитания личности на этнокультурных традициях, процесс становления личности в осмыслении синхронных и диахронных информационных связей, учитывающих полиэтническую горизонталь географического пространства и историко-временную вертикаль развития своего этноса и суперэтноса в структуру развития мировой культуры. Ведущая роль в этнокультурном образовании отводится национальному языку, который задает самобытную этническую картину мира и формирует менталитет» [3].

По мнению М.С. Юнусовой, «этнокультурное образование – это образование, направленное на защиту и развитие этнокультурной идентичности школьника путем приобщения к родному языку и культуре своего народа» [11].

Таким образом, под этнокультурным образованием понимается образовательный процесс, который основан на сохранении традиционных ценностей и включает в себя развитие исторически-духовного наследия определенной страны.

Нельзя не отметить, что основные культурные и духовные ценности закладываются людям именно в школьные годы. В школьное время у учеников формируются взгляды и ценности, происходит становление личности и закладываются этнокультурные азы.

Так, основной целью образовательного процесса в любой стране выступает не только обеспечение образованием детей, но и осуществления ряда других процессов. Среди них:

- воспитание культуры межнациональных отношений;

- изучение родного языка страны;
- формирование духовных ценностей;
- приобщение детей в этнокультуре;
- изучение истории страны и мировой истории.

Далее необходимо перечислить правовые акты, в которых отражена проблема удовлетворения этнокультурных запросов. Они перечислены на рисунке 1 [11].

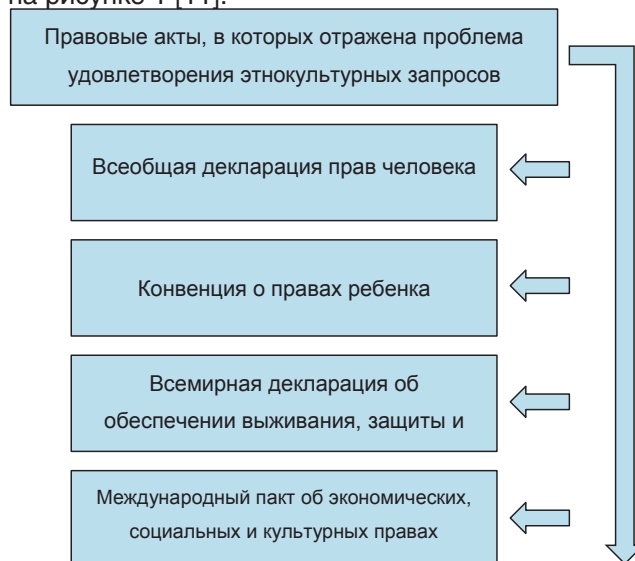


Рис. 1. Правовые акты, в которых отражена проблема удовлетворения этнокультурных запросов

Так, в двадцать девятой статье Конвенции о правах ребенка отмечено, что цель любой школы заключается в том, чтобы формировать у детей терпимость к другим народам и чтобы осуществлять подготовку к осознанной жизни и усилить навыки социализации.

Формы народного воспитания выступают в неразрывном единстве со всеми институтами социальной жизни народа, с его культовыми верованиями, традициями, обычаями и обрядами, видами хозяйственных занятий, нормами общественного поведения. Эти нормы совместно с совокупностью устойчивых социально-экономических отношений, в конечном счёте, регламентируют отдельные поступки и поведение в целом членов общества, проектируют и направляют развитие и формирование подрастающей личности, вырабатывая у неё определённый жизненный опыт, а также внутренние установки и автоматизм поведения. Изучение различных этнических культур, народных обычаев и традиций успешно реализуется в образовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по проблемам формирования современной личности в поликультурной среде [11].

Сделаем вывод о том, что при организации учебного процесса в любой школе важно акцентировать внимание на этнокультурном содержании. Это также касается и основных тем школьного курса математики (арифметики, алгебры, геометрии). Поэтому в рамках данного исследования необходимо разработать систему учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики (арифметика, алгебра, геометрия) на примере 5–6 классов.

Целью разработанной системы учебных задач с этнокультурным содержанием является формирование и закрепление этнокультурных ценностей среди обучающихся в процессе изучения математических задач. Суть разработанной системы задач по математике заключается в интеграции истории города/населенного пункта в действующие учебные программы каждого региона, а также проверку усвоенных знаний учениками. Это необходимо для того, чтобы ученики знали историю своего населенного пункта и региона.

За основу разработанной системы задач был взят учебник Г.И. Глейзера под названием «Исто-

рия математики в школе. 4–6 классы» [2]. Материалы были использованы для того, чтобы обучать учеников математике (арифметики, алгебры, геометрии) в соответствии с их уровнем понимания информации и ее усвоения, а также осуществлять проверку закрепления полученных исторических знаний посредством системы учебных задач.

Так, разработанная система учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики (арифметика, алгебра, геометрия) на примере 5–6 классов показана в таблице 1.

Таблица 1. Разработанная система учебных задач с этнокультурным содержанием для основных тем школьного курса математики (арифметика, алгебра, геометрия) на примере 5–6 классов

Наименование раздела (темы) курса	Количество часов
1. Арифметика и начала алгебры.	2
Решение задач: 1. Южный федеральный университет (ЮФУ) был основан в 1915 году в г. Ростов-на-Дону. Сколько лет тому назад это произошло? (Ответ: 110 лет). 2. Численность населения Ростовской области составляет 4 137,3 тыс. человек (предварительные данные на 1 января 2025 года), из них в городах проживают 2 809,6 тыс. человек (67,9%). Сколько жителей области проживает в сельской местности? (Ответ: 1 327,7 тыс. человек, 32,1%) 3. Лицензионный фонд угольных участков недр Ростовской области представлен 20 месторождениями (участками), из них 1/2 – это поля действующих шахт, 1/4 – участков для строительства новых шахт, 1/4 – резервные разведанные участки для строительства новых угольных предприятий. Узнайте количество: а) полей действующих шахт; б) участков для строительства новых шахт; в) резервных разведанных участков для строительства новых угольных предприятий (Ответ: а) 10; б) 5; в) 5).	0,5
2. Геометрия. Основные понятия геометрии	2
Решение задач: 1. При строительстве квартир в рамках проекта Западного жилого массива в 1960-х гг. в г. Ростов-на-Дону проектировщики не рассчитали площадь одной из комнат. Рассчитайте площадь оставшейся комнаты исходя из имеющихся данных: (Ответ: 8 m²) 2. Площадь футбольного поля «Ростов-Арена» составляет 7140 м². Длина поля составляет 105 метров. Найдите периметр футбольного поля (Ответ: 346 метров).	0,5
Общее количество часов: 5	

Как видно из таблицы 1, для введения учеников в историю своего региона и населенного пункта в рамках обучения математики по учебнику Г.И. Глейзера отводится в совокупности 5 часов

вместе с лекционными материалами. Такое количество часов обусловлено избеганием чрезмерной нагрузки учеников с целью сохранения качества полученного материала.

Выводы

Таким образом, под этнокультурным образованием понимается образовательный процесс, который основан на сохранении традиционных ценностей и включает в себя развитие исторически-духовного наследия.

Основная проблема исследования заключалась в недостаточной разработанности темы и отсутствии информационной базы, касающейся изучения системы учебных задач по математике в рамках школьного курса с этнокультурным содержанием. В качестве результата исследования представлена разработанная система задач, целью которой является формирование и закрепление этнокультурных ценностей среди обучающихся в процессе изучения математики 5–6-классами. Система задач основана на интеграции истории города/населенного пункта в действующие учебные программы каждого региона, а также проверку усвоенных знаний учениками. Это необходимо для того, чтобы ученики знали историю своего населенного пункта и региона. При разработке системы задач был использован учебник Г.И. Глейзера под названием «История математики в школе. 4–6 классы».

Литература

1. Боргояков, С. А., Бозиев, Р.С. Этнокультурное образование как фактор укрепления межнационального согласия в российском обществе / С.А. Боргояков, Р.С. Бозиев // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении. – 2021. – С. 71–87.
2. Глейзер Г.И. История математики в школе, 4–6 классы: пособие для учителей / [изд. подгот. А.А. Свечниковым]. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
3. Глушкова, С.А. Этнокультурное образование в школе как механизм укрепления этнической идентичности / С.А. Глушкова // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – № . 11. – С. 263–272.
4. Зубанова, С.Г. Духовно-нравственное воспитание в высшей школе через религиозное и этнокультурное образование / С.Г. Зубанова // Москва. – 2015. – С. 31–47.
5. Луконина, И.В. Использование учебных задач в системе развивающего обучения младшими школьниками / И.В. Луконина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № . 3. – С. 200–207.
6. Нечаева, Л.И. Национально-региональное, этнокультурное содержание образования в средней школе: проблемы и значение / Л.И. Нечаева // Инструменты и механизмы устойчивого инновационного развития. – 2022. – С. 34–40.
7. Новожилова, Т.Н. Этнокультурное образование: семантический дискурс / Т. Н., Новожилова // Национальное культурное наследие Рос-

сии: региональный аспект. – 2016. – С. 223–227.

8. Тренина, Л.А. Педагогические условия современного этнокультурного образования / Л.А. Тренина // Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика. – 2021. – С. 187–190.
9. Турамурадова, И. Г., Шишляникова, Н.П. Особенности этнокультурного образования детей в современной общеобразовательной школе / И.Г. Турамурадова, Н.П. Шишляникова // Современное музыкальное образование в контексте региональной специфики: традиции, инновации, опыт. – 2022. – С. 93–99.
10. Федеральная рабочая программа основного общего образования Института стратегии развития образования по математике базового уровня для 5–9 классов образовательных организаций // Институт стратегии развития образования [Электронный ресурс] URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_5-9-%D0%BA%D0%B%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0.pdf (дата обращения: 15.09.2025)
11. Юнусова, М.С. Этнокультурное образование школьников-основа формирования поликультурной личности / М.С. Юнусова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № . 1. – С. 256–258.

DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF LEARNING PROBLEMS WITH ETHNOCULTURAL CONTENT FOR THE MAIN TOPICS OF THE SCHOOL MATHEMATICS COURSE (ARITHMETIC, ALGEBRA, GEOMETRY)

Mustafa Javad Bdevi

Southern Federal University, Department of Theory and Methodology of Mathematics Education

Developing a problem system with ethnocultural content for the core topics of the school mathematics curriculum is a pressing research topic today. This is due to the insufficient development of this topic and the lack of a comprehensive information base for studying problem systems in mathematics within the school curriculum with ethnocultural content. This study resulted in the development of a problem system aimed at developing and reinforcing ethnocultural values among students while learning mathematical problems. The essence of the system is to integrate the history of a city/town into the current curricula of each region, as well as to test the students' acquired knowledge.

Keywords: educational system, ethnocultural content, educational tasks, teaching mathematics, school education, ethnocultural education.

References

1. Borgoyakov, S. A., Boziev, R.S. Ethnocultural education as a factor in strengthening interethnic harmony in Russian society / S.A. Borgoyakov, R.S. Boziev // Innovative processes in higher and vocational education and vocational training. – 2021. – Pp. 71–87.
2. Glazer, G.I. History of mathematics in school, grades 4–6: a manual for teachers / [ed. prepared by A.A. Svechnikov]. – Moscow: Education, 1981. – 240 p.

3. Glushkova, S.A. Ethnocultural education in school as a mechanism for strengthening ethnic identity / S.A. Glushkova // Social and humanitarian knowledge. – 2017. – No. 11. – Pp. 263–272.
4. Zubanova, S.G. Spiritual and Moral Education in Higher Education through Religious and Ethnocultural Education / S.G. Zubanova // Moscow. – 2015. – Pp. 31–47.
5. Lukonina, I.V. Use of educational tasks in the system of developmental teaching of primary school students / I.V. Lukonina // Modern problems of science and education. – 2013. – No. 3. – P. 200–207.
6. Nechaeva, L.I. National-Regional, Ethnocultural Content of Education in Secondary School: Problems and Significance / L.I. Nechaeva // Instruments and Mechanisms of Sustainable Innovative Development. – 2022. – Pp. 34–40.
7. Novozhilova, T.N. Ethnocultural Education: Semantic Discourse / T.N. Novozhilova // National Cultural Heritage of Russia: Regional Aspect. – 2016. – Pp. 223–227.
8. Tronina, L.A. Pedagogical Conditions of Modern Ethnocultural Education / L.A. Tronina // Main Directions of Scientific Potential Development in Light of Modern Research: Theory and Practice. – 2021. – P. 187–190.
9. Turamuratova, I. G., Shishlyannikova, N.P. Features of ethnocultural education of children in a modern comprehensive school / I.G. Turamuratova, N.P. Shishlyannikova // Modern music education in the context of regional specifics: traditions, innovations, experience. – 2022. – P. 93–99.
10. Federal Work Program for Basic General Education of the Institute for Education Development Strategy in Basic Level Mathematics for Grades 5–9 of Educational Organizations // Institute for Education Development Strategy [Electronic resource] URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/13_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_5-9-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0.pdf (accessed: 15.09.2025)
11. Yunusova, M.S. Ethnocultural education of schoolchildren is the basis for the formation of a multicultural personality / M.S. Yunusova // Actual problems of humanitarian and natural sciences. – 2010. – No. 1. – P. 256–258.

Педагогическое наставничество в высшей школе: теория и практика реализации

Илюшкина Елена Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра ТОЭ (теоретические основы электротехники), НИУ МЭИ
E-mail: Elena97@mail.ru

Статья посвящена аналитическому описанию педагогического наставничества в высшей школе на основании междисциплинарной литературы и действующих программ. Актуальность продиктована закреплением наставничества в нацпроектах и кадровой политике, ростом запроса студентов и молодых преподавателей на сопровождение. Новизна состоит в сведении разрозненных моделей (медицинская, военная, педагогическая, сетевые форматы и научное наставничество) в целостный цикл реализации с измеримыми результатами. В рамках работы описаны определения, функции и роли наставника, изучены организационные решения в вузах и регионах, приведены эмпирические данные о готовности участников. Особое внимание уделено научному наставничеству как каналу ранней исследовательской социализации. Цель – разработка прикладной модели внедрения наставничества в вузе. Для решения задачи использованы систематизация, сравнительный и структурно-системный анализ, контент-анализ нормативных источников. Изучены публикации по высшей школе, медицине, военному образованию и сетевым инициативам. В заключении описывается управленческий цикл, набор эффективных форм и метрики. Статья будет полезна администраторам вузов, кафедрам, методическим службам, руководителям программ по работе со студентами и молодыми преподавателями.

Ключевые слова: педагогическое наставничество, высшая школа, научное наставничество, модели и формы, организационный цикл, метанавыки, адаптация, профессионализация, сетевые практики, оценка эффективности.

Введение

Ситуация в высшем образовании характеризуется институциональным запросом на персонализированную поддержку обучающихся и молодых преподавателей и закреплена в государственных установках, где задана высокая доля вовлечённых в сопровождение обучающихся и педагогов. Теоретические и прикладные разработки фиксируют положительное влияние наставничества на адаптацию, карьерный рост, самостоятельность обучения и рефлекссию.

Цель исследования – проектирование прикладной модели реализации наставничества в вузе с учётом отраслевой специфики и сетевых ресурсов.

Задачи:

- 1) систематизировать понятийные основания, функции и роли наставника по данным отечественных исследований;
- 2) описать организационный цикл внедрения вуза и готовность участников на базе эмпирики студенто-преподавательских опросов и кейсов;
- 3) сопоставить отраслевые решения (медицинский и военный сегменты) и вывести место научного наставничества в общей схеме.

Новизна. Предложена сводная модель наставничества для высшей школы, объединяющая управленческий цикл, типологию форм (включая реверсивные и виртуальные), научное наставничество и сетевые механизмы, с прямой привязкой к измеримым результатам и внутренним регламентам.

Материалы и методы

В качестве материалов исследования были использованы следующие источники: А.А. Сафонов, Е.С. Петровская [10] анализируют трансформации воспитания и задают обоснование наставника в военном вузе через профессионально-нравственные ориентиры и социальное научение. О.М. Перминова, Н.П. Устинова, Е.А. Трефилова [9] представляют данные опросов студентов и преподавателей и конструируют модель сообщества лидеров изменений с метаклубом и линейкой тренингов. А.В. Макеева, О.В. Лидохова, О.Н. Остроухова и др. [7] формулируют определение, формы (индивидуальная, групповая, взаимная, онлайн, реверсивная и др.) и приводят дорожную карту студенческого наставничества в медицинском вузе. Л.А. Кравченко, И.А. Троян [6] уточняют разграничение коучинга, тьюторства

и наставничества, функции наставника и условия эффективности в вузе. О.В. Неценко [8] описывает модели совместных действий (авторитарная, лидерская, партнёрская), двойственный объект наставничества педагогического вуза и набор курсов для снижения барьеров входа в профессию. Н.А. Еськова [4] фиксирует траекторию федеральной повестки, форумы и целевые показатели, детализирует организационный цикл вуза и документарное сопровождение. А.В. Антонова [1] рассматривает сопровождение молодых учителей и проект УрГПУ для адресной поддержки, функции наставника по векторам коррекции, взаимодействия и самореализации. М.В. Вакуленкова [2] описывает целевую модель 2019 г. и сетевые примеры (МГУ, НИУ ВШЭ, МГИМО, студенческие программы), предлагая формат проектов как площадку социализации. Л.А. Кочемасова [5] обосновывает научное наставничество, модель «наставник-навигатор» и серию конкурсов, связывая ценностную рамку с наследием М. Монтессори. Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко [3] систематизируют междисциплинарные основания, принципы, функции и видовое поле наставничества, предлагая модель для вузов.

Методы. Систематизация литературы; сравнительный анализ отраслевых кейсов; структурно-системный разбор функций и ролей; контент-анализ нормативных и программных документов; аналитическая реконструкция организационного цикла; синтез рекомендаций с опорой на эмпирические данные; терминологическая нормализация.

Результаты и обсуждение

Систематизация представленной базы указывает на устойчивое закрепление наставничества в повестке управления образованием и кадровой политики. В научно-практическом поле используются правовые и программные ориентиры: федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества [4]. В рамках высшей школы институциональные положения сопрягаются с задачами академической адаптации и профессионального становления; в междисциплинарной трактовке институт наставничества сопровождает человека в процессе трудовой деятельности и на всех уровнях образования [3].

Концептуальный каркас практик фиксируется через определение и типологию форм. В медицинском вузовском сегменте закреплено: «наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [7]. На уровне организационного дизайна в высшей школе задействуются персонализированная, групповая, коллективная, взаимная (peer) и онлайн-модели сопровождения; в дополнение – традици-

онная, партнёрская, групповая, флэш– и скоростная формы, реверсивные пары, а также виртуальные форматы взаимодействия. В педагогических университетах трактовка взаимоотношений исходит из субъектной природы процесса: «наставничество – это всегда взаимодействие между субъектами» [8].

Функциональная структура деятельности наставника в вузе описывается через шесть блоков [6]: образовательно-профессиональный (организация учебной деятельности, консультирование, оценка прогресса), социально-педагогический (включение в социально значимые практики и медиация споров), организационно-воспитательный, культурно-воспитательный, научно-методический (вовлечение в НИР, поддержка творческого потенциала), координационный (согласование усилий подразделений и внешних акторов). Дополняется ролевой матрицей наставника как модератора, фасилитатора, эксперта-коллеги, консультанта и тренера, что выводит к требованию целевой подготовки наставников, владения методиками групповой динамики, диагностикой образовательных дефицитов и технологиями студенческого самоуправления.

Организационный цикл в вузе включает последовательность действий: формирование корпуса документов и назначение ответственных; выбор форм и закрепление пар; реализацию плана мероприятий (ознакомление с функционалом, посещение занятий у опытных преподавателей, освоение нормативной базы, консультации); подведение итогов на основе отчётности с распространением лучших практик; сопровождение через информационные сервисы, методический банк и постоянный контакт с участниками. Этот цикл увязывается с задачами кадрового роста и требованиями программ нацпроекта, где наставничество закреплено как механизм профессиональной адаптации молодых преподавателей [1; 4].

Эмпирический корпус данных по университетскому сообществу выявляет готовность студентов и преподавателей к партнёрству. По результатам опроса 135 студентов: 53,3% ориентируются на трудоустройство по специальности; 54% удовлетворены качеством подготовки; доверие к преподавателям распределяется следующим образом – 26,7% полностью доверяют и 44,4% «в целом доверяют»; 59% указывают на потребность в развитии soft skills; 54,1% сообщают о запросе на наставника-преподавателя; 7,4% уже взаимодействуют с неформальным наставником [9]. Предпочтение по форматам развития надпрофессиональных навыков распределено в пользу мастер-классов (59%) и тренингов (56,7%); в инициативное ядро лидеров изменений себя относят 1% респондентов, ещё 33,3% готовы определиться после получения детальной информации. Вводной констатацией к дальнейшему росту служит зафиксированная авторами позиция: есть активное ядро молодежи, готовое развивать сообщество наставников и наставляемых. Преподаватели де-

монстрируют высокий уровень включённости: 50% готовы делиться опытом и поддерживать студентов; 68,8% считают полезным вовлечение коллег; 37,5% готовы к участию в сообществе лидеров изменений [9].

Педагогические вузы аккумулируют и трансформируют модели наставничества для разных уровней образовательной среды. В логике проектирования практик выделяются авторитарные, лидерские и партнёрские схемы совместных действий; подчёркивается возможность выбора наставника подопечным, множественность наставников у одного молодого специалиста и ограниченность фигуры наставника-методиста в решении полного круга задач становления. Для смягчения «порогов входа» в профессию кафедры выстраивают набор дисциплин и тренингов – от средового подхода и диагностики воспитания до супервизии и коллективнообразования, обеспечивая превентивное научение действиям в ситуациях риска и эмоционального напряжения [8]. В школьно-университетском переходе сохраняется проблемная зона: адаптация молодого учителя в современной российской школе остается стихийным процессом, в котором отсутствуют системность и контроль. В этой связи в УрГПУ развернут проект адресной поддержки молодых преподавателей истории и обществознания с диагностикой готовности к деятельности, содействием в трудоустройстве, формированием индивидуального стиля, сопровождением аттестации [1].

Отраслевая специфика высшей школы формирует вариативность наставнических решений. В медицинском образовании закреплён широкий набор форм, включая реверсивные и виртуальные форматы, причём практики распространяются на студенческие сообщества и кафедры; примером служит дорожная карта студенческого наставничества на педиатрическом факультете ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, нацеленная на адаптацию первокурсников, рост успеваемости и развитие личностно-социальных навыков [7]. В военном вузе опорной инстанцией выступает профессиональная и нравственная модель педагога и инструктора; показательно констатируется: «В образовательной деятельности одним из решающих фактором высокого уровня обучения, воспитания и развития обучающегося является личность педагога (воспитателя, наставника)» [9; 10]. В качестве психологического основания используется социальное научение через наблюдение за образцом поведения и имитацию профессиональных стратегий, что напрямую связывает наставничество с формированием устойчивой мотивации и ценностно-смысловых ориентиров будущего офицера. Опросы курсантов подтверждают запрос на контекстное обучение, совместный разбор ошибок и предупреждение «подводных камней» службы; педагогический корпус ориентирует наставничество на гражданско-патриотические ценности, компетентностную профессионализацию и развитие лидерства [10].

Научное наставничество формирует самостоятельную линию работы университетов. В модели «наставник-навигатор» преподаватель расширяет границы исследовательского поиска, устраняет информационный вакуум, рекомендует конкурсы и площадки, создаёт атмосферу успеха, организует рефлексию и переопределение задач. Верифицированная практика – серия международных конкурсов «В мире мудрых мыслей...», привязывающих студенческие исследования к историко-педагогическому наследию (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Януш Корчак, Н.И. Пирогов), что даёт канал ранней научной социализации и выращивания будущих наставников. Гуманистическая линия, реконструированная на материале педагогики М. Монтессори, служит ресурсом ценностной рамки будущего учителя, где внимание к свободе, самостоятельности и уважению достоинства ребёнка связывается с современными цифровыми трансформациями обучения [5].

Сетевые и региональные проекты дополняют институциональные практики вузов. Описаны устойчивые кейсы: Менторский клуб МГУ – сообщество выпускников-наставников с публичным каталогом экспертиз; программа наставничества НИУ ВШЭ с годовым циклом и карьерными рекомендациями; межвузовский проект MY MENTOR на базе МГИМО; программа студенческого клуба «Самоуправление вне границ» Финансового университета с двойной схемой наставников (преподаватели/госслужащие и студенты) [2]. Региональные площадки включают модель сетевого наставничества в Удмуртии, электронный ресурс банка наставников и практик в Татарстане, двухуровневую схему наставничества молодых педагогов в Липецкой области (внутришкольный и региональный контуры с курсами ДПО). Вывод авторов о ценности профессиональных сообществ согласуется с целевой установкой на персонализацию обучения и включение студентов в проектную деятельность как средство профессиональной социализации.

Данные по университетским сообществам фиксируют параметры спроса и предложения на наставничество в части метанавыков и лидерских компетенций. В обозначенной модели «сообщества лидеров изменений» стратегические задачи охватывают серию нетворкингов, метаклуб авторских программ, тренинговую линию и дальнейшее масштабирование совместных проектов в гибридном формате. Для укрепления доверия и устойчивости коммуникаций опрошенные преподаватели предлагают совместную разработку инновационных и социальных проектов, экспертизу идей и внедрение новаций в традиционный учебный процесс [9]. На уровне государственной политики формулируется миссия года педагога и наставника, адресованная повышению престижа профессии и поддержке становления обучающегося как будущего специалиста; дуальный характер наставничества трактуется как «особый вид педагогической деятельности, характеризующейся инте-

гративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве» [6].

Компоновка управленческих и методических шагов для вуза задаётся через поэтапное внедрение: формирование приказа и совета по наставничеству, назначение пар и выбор форм, план мероприятий (ознакомление с обязанностями, нормативной базой, посещение занятий опытных коллег, консультации), учёт результатов через отчётность обеих сторон, обобщение и тиражирование лучших практик. Для полноты эффекта рекомендовано комбинировать личные встречи с цифровыми площадками, поддерживать документарный контур и методическую поддержку, разворачивать банк кейсов и схем коррекции индивидуальных дефицитов [4]. На региональном и отраслевом уровнях закрепляется установка на предпринимательские и исследовательские компетенции обучающихся, метанавыки и совместные проекты студентов и преподавателей [2; 9].

В совокупности источники подчёркивают кадровую, воспитательную и научно-методическую результативность системы. На стороне студента достигаются адаптация к академической среде, рост учебных и надпрофессиональных компетенций, включённость в НИР и проектную работу [1; 3; 8]. На стороне молодого преподавателя – снижение неопределённости стартового периода, выстраивание индивидуального стиля, освоение практик диагностики, проектирования и рефлексии [1; 8]. На стороне вуза – методическая консолидация, расширение сетевых связей, подготовка лидеров изменений и нормативная база, оформляющая устойчивый цикл организационного сопровождения [4; 6].

Заключение

Понятийная рамка и функции наставника сведены в единую схему, где инструментальная, социально-педагогическая, культурно-воспитательная, научно-методическая и координационная линии образуют каркас деятельности. Организационный цикл для вуза включает регламентацию, подбор пар, смешанные форматы взаимодействия, мониторинг через отчётность двух сторон и банк практик, что согласуется с федеральной повесткой и облегчает старт молодых преподавателей. Сопоставление отраслей показало: медицинский сегмент даёт готовый набор форм с реверсивным и виртуальным компонентами; военный сегмент опирается на социальное научение и наставника-инструктора, ориентированного на ценностно-смысловые ориентиры и дисциплину.

Научное наставничество встроено в обще-вузовскую схему через модель «наставник-навигатор» и конкурсные траектории, что ускоряет исследовательскую социализацию и формирует кадровый резерв научных руководителей. Эмпирические данные подтверждают высокий запрос студентов на наставника и готовность преподавателей к партнёрству, что задаёт основу для устойчивых сообществ и проектной деятельности. За-

явленные задачи выполнены: концептуальная систематизация проведена; цикл внедрения описан; отраслевые решения и научное наставничество интегрированы в прикладную модель для высшей школы.

Литература

1. Антонова А.В. Педагогическое наставничество как средство успешной адаптации и профессионального роста молодого учителя истории и обществознания // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 2. – С. 11–17. – EDN MYXBLL.
2. Вакуленкова М.В. Педагогическое наставничество в профессиональном развитии студентов педагогических вузов и молодых специалистов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4(89). – С. 22–24. – DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-22-24. – EDN EYYZJT.
3. Гиндес Е. Г., Троян И.А., Кравченко Л.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. – 2023. – № 8–9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-kontseptsiya-model-i-perspektivy-razvitiya>
4. Еськова Н.А. Наставничество в высшем образовании: постановка проблемы // Наставничество. Имплементация в научных, образовательных, предпринимательских, молодежных сферах: матер. XXI Междунар. науч.-практ. конф., Курск, 21–22 апр. 2022 г. – Курск: ЧОУ ВО «Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса», 2022. – С. 39–41. – EDN LRU-GAJ.
5. Кочемасова Л.А. Научное наставничество как историко-педагогический ресурс подготовки учителя будущего // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3.
6. Кравченко Л. А., Троян И.А. Особенности наставничества в высшем образовании // Теория и практика экономики и предпринимательства: труды XX Междунар. науч.-практ. конф., Симферополь – Гурзуф, 20–22 апр. 2023 г. / под ред. Н.В. Апатовой. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2023. – С. 294–296. – EDN CAKGRC.
7. Наставничество в образовательном процессе медицинского вуза / Макеева А.В., Лидохова О.В., Остроухова О.Н. [и др.] // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с дистанц. и междунар. участием, Ульяновск, 21–22 дек. 2022 г. Ч. 2. – Ульяновск: ИП Кеньшенская В.В. (изд-во «Зебра»), 2022. – С. 249–254. – EDN PNEZFT.
8. Неценко О.В. Роль и место педагогического вуза в реализации практики наставничества в современной образовательной среде // Актуальные проблемы личностно-профессионального

становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: матер. Всерос. форума, посвящ. Году педагога и наставника. В 2 ч. Ч. 1, Воронеж, 18–20 мая 2023 г. – Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 288–294. – EDN ESAMNI.

9. Перминова О. М., Устинова Н.П., Трефилова Е.А. Наставничество в образовательном учреждении высшего образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-vysshego-obrazovaniya>
10. Сафонов А. А., Петровская Е.С. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении // Концепции современного образования: время перемен: сб. науч. тр. – Казань: ООО «СитИ-вент», 2020. – С. 176–182. – EDN TZEFGM.

PEDAGOGICAL MENTORING IN HIGHER EDUCATION: THEORY AND PRACTICE OF IMPLEMENTATION

Ilyushkina E.A.

National Research University

The article is devoted to the analytical description of pedagogical mentoring in higher education based on interdisciplinary literature and existing programs. The relevance is dictated by the consolidation of mentoring in national projects and personnel policy, the growing demand of students and young teachers for support. The novelty lies in the reduction of disparate models (medical, military, pedagogical, network formats and scientific mentoring) into a holistic implementation cycle with measurable results. The work describes the definitions, functions and roles of a mentor, studies organizational solutions in universities and regions, provides empirical data on the readiness of participants. Particular attention is paid to scientific mentoring as a channel for early research socialization. The goal is to develop an applied model for the implementation of mentoring in a university. To solve the problem, systematization, comparative and structural-systemic analysis, content analysis of normative sources were used. Publications on higher education, medicine, military education and network initiatives were studied. The conclusion describes the management cycle, a set of effective forms and metrics. The article will be useful for university administrators, departments, methodological services, heads of programs for working with students and young teachers.

Keywords: pedagogical mentoring, higher education, scientific mentoring, models and forms, organizational cycle, meta-skills, adaptation, professionalization, network practices, performance assessment.

References

1. Antonova A.V. Pedagogical mentoring as a means of successful adaptation and professional growth of a young teacher of history and social science // Bulletin of social and humanitarian education and science. – 2020. – No. 2. – P. 11–17. – EDN MYXBL.
2. Vakulenkova M.V. Pedagogical mentoring in the professional development of students of pedagogical universities and young specialists // The world of science, culture, education. – 2021. – No. 4 (89). – P. 22–24. – DOI: 10.24412/1991-5497-2021-489-22-24. – EDN EYYZJT.
3. Gindes E. G., Troyan I.A., Kravchenko L.A. Mentoring in higher education: concept, model and development prospects // Higher education in Russia. – 2023. – No. 8–9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-vysshem-obrazovanii-kontseptsiya-model-i-perspektivy-razvitiya>
4. Eskova N.A. Mentoring in Higher Education: Statement of the Problem // Mentoring. Implementation in Scientific, Educational, Entrepreneurial, and Youth Spheres: Proc. XXI Int. Res.-Pract. Conf., Kursk, April 21–22, 2022. – Kursk: ChOU VO “Kursk Institute of Management, Economics, and Business”, 2022. – Pp. 39–41. – EDN LRUGAJ.
5. Kochemasova L.A. Scientific Mentoring as a Historical and Pedagogical Resource for Preparing the Teacher of the Future // Modern Problems of Science and Education. – 2021. – No. 3.
6. Kravchenko L. A., Troyan I.A. Features of mentoring in higher education // Theory and practice of economics and entrepreneurship: works of the XX Int. scientific-practical. conf., Simferopol – Gurzuf, April 20–22, 2023 / edited by N.V. Apatova. – Simferopol: Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky, 2023. – Pp. 294–296. – EDN CAGRC.
7. Mentoring in the educational process of a medical university / Makeeva A.V., Lidokhova O.V., Ostroukhova O.N. [et al.] // Actual problems of modern education: experience and innovations: materials of the All-Russian scientific-practical. conf. with distance. and international. participation, Ulyanovsk, December 21–22, 2022. Part 2. – Ulyanovsk: IP Kenschenskaya V.V. (Zebra Publishing House), 2022. – pp. 249–254. – EDN PNEZFT.
8. Netsenko O.V. The role and place of a pedagogical university in the implementation of mentoring practices in the modern educational environment // Actual problems of personal and professional development of a teacher: challenges, trends and prospects: material. All-Russian forum dedicated to the Year of the Teacher and Mentor. In 2 parts. Part 1, Voronezh, May 18–20, 2023 – Voronezh: Voronezh. state ped. university, 2023. – pp. 288–294. – EDN ESAMNI.
9. Perminova O. M., Ustinova N.P., Trefilova E.A. Mentoring in an educational institution of higher education // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. – 2023. – No. 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-vysshego-obrazovaniya>
10. Safonov A. A., Petrovskaya E.S. Relevance of the implementation of the pedagogical system of mentoring in a higher educational institution // Concepts of modern education: time of change: collection of scientific papers – Kazan: ООО “СитИ-вент”, 2020. – P. 176–182. – EDN TZEFGM.

Педагогические аспекты междисциплинарного подхода на примере астрономии как науки в системе формирования научного мышления

Куровский Станислав Валерьевич,

руководитель научно-исследовательского подразделения,
ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 8917564@gmail.com

Мишин Денис Александрович,

руководитель редакционно-издательского отдела,
ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 9651530@gmail.com

Кастильская Дарья Александровна,

аспирант кафедры физики и астрономии, Сеульский
национальный университет
E-mail: darjajst@gmail.com

Цель исследования – обоснование педагогической значимости астрономии как междисциплинарного элемента в системе формирования научного мышления обучающихся. Материалы исследования включают в себя труды по общей и предметной педагогике, а также научно-популярные и научные источники по астрономии. В статье использованы такие методы исследования, как педагогическое моделирование, проблемный анализ и концептуализация учебного содержания. Результат исследования: разработана модель формирования научного мышления средствами астрономии как науки в педагогике. Выводы: а) включение астрономических тем позволяет выстраивать прочную смысловую структуру научно-педагогического объяснения; б) использование астрономии в обучении обеспечивает содержательное освоение межпредметных связей и историко-научных форм знаний; в) педагогическая продуктивность астрономии обусловлена её способностью воспроизводить логическую организацию наблюдения, анализа и обобщения как универсальных когнитивных действий.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, педагогика, астрономия, научное мышление, система

Введение

Развитие научного мышления обучающихся в современных образовательных системах всё чаще осмысливается как необходимое условие формирования способности к обоснованным суждениям, проверяемым гипотезам и пониманию границ применимости знаний. В условиях цифровизации образования и массовой цифровой трансляции информации наблюдается выраженное расслоение между накоплением сведений и умением производить проверяемые объяснения. Отсутствие глубокой научной картины мира, формируемой на основе обобщающих категорий, приводит к снижению способности интерпретировать сложные явления с учётом их причинной структуры и межуровневой логики, т.е. к недостатку сложносистемного мышления [1].

Следует отметить, что попытки компенсировать указанный дефицит за счёт усиления отдельных предметных линий, не интегрированных в единую когнитивную рамку, не приводят к ожидаемому результату [2]. Проблема усугубляется отсутствием системных педагогических оснований, обеспечивающих продуктивное соединение понятий и методов из различных научных областей. Формальное включение элементов разных дисциплин в учебный процесс не даёт обучающимся возможности выявлять принципиальные связи между явлениями, если эти элементы не подчинены общей объяснительной логике, ориентированной на научное мышление как результат.

Важно подчеркнуть, что концептуализация научного мышления вне контекста конкретных эмпирических систем ограничивает возможности его формирования. Применение оторванных от содержательной структуры дисциплин понятий приводит к смещению педагогических целей от понимания к запоминанию. Потребность в исследовательских моделях, позволяющих формировать способности к объяснению, прогнозированию и выявлению закономерностей в различных предметных средах, сохраняет свою актуальность и требует обоснованного выбора тех научных областей, на которых возможно построение целостной образовательной практики. Одной из таких областей является астрономия как наука.

Материалы и методы

Анализ основан на интерпретации положений астрономии как естественно-научной дисциплины в контексте педагогических задач формирования научного мышления. В качестве теоретической базы

использованы исследования по дидактике, когнитивной педагогике и истории науки. Эмпирическая часть опирается на обобщённые примеры включения астрономического содержания в школьные курсы, а также на наблюдаемые педагогические эффекты при использовании междисциплинарного материала. Методологическая часть включает в себя структурный анализ, педагогическое моделирование и содержательное сопоставление когнитивных компонентов учебной деятельности.

Результаты и обсуждение

Положение астрономии в системе естественных наук определяется её обращённостью к универсальным законам природы, которые раскрываются в ходе наблюдения и осмысления процессов, протекающих вне Земли. При этом объектами астрономии выступают структуры, временные масштабы и явления, недоступные прямому эксперименту. В связи с этим специфика астрономии как учебной дисциплины формирует иное соотношение между эмпирическим и теоретическим уровнями, чем в других областях естествознания.

В астрономии возникает необходимость сочетания точности наблюдений с логической реконструкцией, а также способности оперировать вероятностными и релятивистскими допущениями. Астрономический способ познания опирается на развитую систему объяснительных моделей, построенных на основе интерпретации числовых закономерностей.

Структурная организация астрономического знания складывается из нескольких уровней – описательного, аналитического и концептуального:

- На первом уровне осуществляется фиксация феноменов и регулярных явлений (например, движение тел, колебания светимости или периодичность солнечных вспышек).
- Второй уровень связан с анализом этих данных посредством теоретических математических и логических моделей.
- Третий уровень отражает попытки систематизировать результаты анализа в виде целостной научной картины, которая допускает как ретроспективное описание, так и обоснованное предсказание. Следует отметить, что переход между уровнями сопровождается усложнением понятийного аппарата и необходимостью расширения границ применимости уже известных законов.

Методологический арсенал астрономии включает в себя как классические методы наблюдения, так и численные способы обработки сигналов. Большое значение приобретают методы спектроскопии, фотометрии и радиоинтерферометрии, позволяющие получать данные о физических параметрах объектов, удалённых на десятки световых лет.

При этом познавательная направленность астрономических исследований ориентирована на интерпретацию сигналов, поступающих от не-

го в форме электромагнитного излучения. В связи с этим можно утверждать, что для астрономии характерна эпистемологическая установка на восстановление условий возникновения явления по его отдалённому следу.

Особенность астрономического познания заключается в необходимости учёта масштабного и длительного накопления наблюдений, что приводит к формированию специфических когнитивных установок. Среди них – допущение повторяемости явлений в разных временных и пространственных масштабах, признание значения случайных флуктуаций как предмета анализа, а также выявление скрытых инвариантов в системах, подверженных эволюции.

Глубинная рефлексия современных астрономов позволяет выстраивать представление о наблюдаемой Вселенной как о закономерной предопределённой структуре.

В этом контексте важным становится различие между наблюдаемыми закономерностями и теоретическими конструкциями, в рамки которых они включаются.

Познавательная ценность астрономии проявляется и в её способности служить источником универсальных представлений о природе, которые оказываются значимыми и для других научных областей. Так, именно на основе астрономических моделей были впервые обоснованы представления о гравитации, радиационном давлении, спектральных характеристиках вещества.

Более того, астрономия сформировала образ мышления, предполагающий готовность к анализу систем, выходящих за пределы непосредственного опыта. Важнейшей в астрономии является способность удерживать в сознании несколько уровней описания объекта и соотносить их друг с другом.

Следует подчеркнуть, что педагогическая работа с содержанием астрономии предполагает скорее не освоение фактологических знаний, а приобщение к научному способу объяснения. Именно в астрономии наиболее отчётливо проявляется структура логических переходов от наблюдаемого явления к обоснованному выводу, которая служит основанием для рассмотрения астрономии как источника понятийной и методологической подготовки, необходимой для формирования научно-исследовательской установки обучающихся.

Таким образом, можно обобщить ключевые черты астрономии как фундаментальной науки (табл. 1).

Описанные особенности строения астрономического знания позволяют рассматривать его как источник педагогически значимых смыслов.

В современной педагогике наблюдается устойчивый интерес к дисциплинам, обладающим способностью формировать понятийную целостность и логическую связанность образовательного содержания [3]. Астрономия в этом контексте представляет собой и совокупность сведений о небесных телах как набор исходной эмпирической ин-

формации, и, что более важно, систему научных обобщений, выстроенных на основе непрерывной интерпретации наблюдаемых явлений. Структура её содержания формирует условия для педагогического использования астрономии как дисциплины, способной тренировать мыслительные операции высокого уровня, включая сравнение, аналогию, абстрагирование и выведение закономерностей.

Таблица 1. Ключевые черты астрономии как фундаментальной науки

Аспект	Уровень познания		
	Содержательный	Методологический	Познавательный
Структура научного знания	От наблюдения к модели	Многоуровневая логика объяснения и теоретических выводов	Формирование целостной картины мира на основе обобщения данных
Методы познания	Спектроскопия, фотометрия, радионаблюдение	Математическое моделирование и анализ параметров	Реконструкция условий возникновения явлений по их проявлениям
Принцип построения выводов	Обоснование на числовых регулярностях	Применение вероятностных и релятивистских допущений	Установление причинных связей в условиях косвенной наблюдаемости
Тип научного мышления	Системное сопоставление разнородных данных	Оперирование абстрактными сущностями и многошаговыми выводами	Способность удержания в сознании нескольких уровней описания
Роль абстракции	Использование идеализированных объектов, построение моделей	Выведение свойств на основе ограниченного набора данных	Создание теоретических конструкций с экстраполяцией за пределы наблюдаемого
Эпистемологическая установка	Достоверность посредством накопления и верификации данных	Проверяемость посредством повторяемости и математической согласованности	Построение интерпретаций, допускающих предсказание новых явлений

Источник: авторская разработка

Следует подчеркнуть, что астрономия обладает уникальной когнитивной конструкцией, в которой содержательная глубина сочетается с высокой степенью обобщённости. Для целей педагогики как учебной дисциплины это означает возможность её использования в роли методологического

посредника между различными областями научного знания. Астрономические концепции, описывающие движение тел, структуру материи и распространение сигналов, позволяют встраивать математические, физические и философские представления в единое рассуждение, доступное обучающимся при соответствующей дидактической подаче материала.

Актуальность обращения к астрономии обусловлена как её содержательными характеристиками, так и тем, как она организует познавательную активность. В отличие от дисциплин, ориентированных на описательную отработку навыков, астрономия предлагает систему задач, в которых требуется мысленное удержание причинных связей и переходов между уровнями описания, что способствует развитию у обучающихся способности к многоаспектному анализу, формированию устойчивых научно-исследовательских установок и осознанию научной картины мира как открытого и проверяемого теоретического конструкта.

Можно отметить, что педагогический потенциал астрономии проявляется и в возможности диалога между эмпирическим и теоретическим уровнями знания. Наблюдение за физическими объектами небесной природы, сопровождаемое осмыслением числовых закономерностей, формирует у обучающихся представление о логике вывода в науке – данный дидактический эффект обладает долгосрочным значением, поскольку закрепляет структуру рассуждения, в которой каждое утверждение нуждается в объяснении, а каждый результат – в проверке.

Астрономия также способствует педагогической реализации принципа смыслового обучения. Включённость обучающихся в рассуждение о происхождении и устройстве объектов Вселенной требует соотнесения понятий с конкретными представлениями, что активизирует процессы научной интерпретации и способствует внутренней мотивации к познанию. В таких условиях у обучающихся возрастает вероятность формирования устойчивых когнитивных структур, ориентированных на осмысленное восприятие и объяснение. К сожалению, в настоящее время в Российской Федерации астрономия не является обязательным предметом в школе, в отличие, например, от Уругвая, Греции или Таиланда. Несмотря на то, что практика введения астрономии в качестве обязательного предмета остаётся редкой в мире (недавно проведённый анализ более чем 50 национальных учебных программ показал, что формальный курс астрономии встречается лишь в 17% из них), в странах с устойчивой системой астрономического образования наблюдается интеграция дисциплины на уровне школы, позволяющая формировать научное мышление через междисциплинарную дидактику [4].

Следует заметить, что междисциплинарный потенциал астрономии не исчерпывается возможностью простого объединения тем. Он заключается в том, что астрономия отражает принципы на-

учного мышления в их первозданной форме, что с точки зрения педагогики может служить переходом от фрагментарного усвоения информации к выстраиванию устойчивой логики анализа, способной охватывать явления, выходящие за пределы повседневного опыта. Можно утверждать, что астрономия как наука является незаменимой в образовательных моделях, ориентированных на развитие научного мышления. Обобщая, следует признать высокий междисциплинарный потенциал астрономии для целей педагогики. Он проявляется в основных аспектах, отражённых ниже (табл. 2).

Таблица 2. Междисциплинарный потенциал астрономии для целей педагогики

Компонент астрономического знания	Трансформация образовательного процесса в педагогике	Основной педагогический результат
Концепция движения и времени	Осмысление моделей цикличности, ритма и хронологических закономерностей	Формирование хронологического мышления и способности устанавливать причинность
Наблюдение и интерпретация явлений	Анализ небесных процессов по результатам наблюдений	Развитие исследовательских умений и способности к эмпирической верификации
Математизация природных процессов	Перевод физических закономерностей в количественные зависимости	Упрочнение связей между абстрактными числами и физической реальностью
Физическое моделирование	Воссоздание небесной механики в учебной среде	Развитие способности мыслить в категориях моделей и законов
Визуально-пространственный анализ	Работа с картами звёздного неба и цифровыми изображениями	Усвоение приёмов пространственного мышления и графической репрезентации
Историко-научный контекст	Введение в развитие астрономических представлений разных эпох	Формирование ценностного отношения к эволюции научного знания

Источник: авторская разработка

Поэтому педагогическое значение астрономии как науки в контексте формирования научного мышления следует признать огромным. Междисциплинарная направленность астрономии, раскрытая в педагогическом контексте, позволяет рассмотреть её значение как источника формирования полноценного научного мышления.

Для формирования научного мышления учащихся требуется приложение системных усилий, ориентированных на развитие способности к обобщению, к выделению причинно-следственных связей и к верификации гипотез. Астрономия как наука и область знания предоставляет уникальный материал для педагогической репрезентации этих

компонентов мышления. Специфика объекта изучения в астрономии – недоступность непосредственному экспериментальному воздействию – предопределяет значимость логических рассуждений, строгой аргументации и проверяемости умозаключений, что позволяет использовать её в качестве инструмента развития аналитической дисциплины мышления.

Астрономическая картина мира отличается высокой степенью логической завершённости, что создаёт предпосылки для формирования у обучающихся внутреннего ощущения целостности научного знания и понимания его многоуровневой структуры. При изучении астрономии происходит закрепление навыка последовательного перехода от наблюдения к интерпретации и далее – к построению модели, что соответствует ключевым этапам научного мышления. Указанная последовательность усваивается как необходимое условие осмысленного понимания закономерностей природы.

Педагогическая работа с астрономическим материалом позволяет задействовать ценностный компонент научного мышления, связанный с признанием объективности знания и необходимости доказательности суждений. Так, на уровне школьного курса формируется первичное представление об эпистемологических границах науки и о различии между эмпирическим и умозрительным знанием, что создаёт надёжный фундамент для будущего интеллектуального самоопределения обучающегося и способствует постепенному переходу от репродуктивного к исследовательскому типу мышления.

Выраженный методологический потенциал астрономии в формировании научного мышления приобретает ценность в образовании благодаря возможностям её визуального представления.

Астрономия как наука обладает характерной особенностью – её объекты недоступны для непосредственного воздействия, что определяет необходимость использования визуальных моделей, реконструкций и символьных представлений. Недоступность непосредственного воздействия формирует у обучающихся представление о научном знании как об инструменте, способном воспроизводить недоступное для органов чувств. Использование изображений орбит планет, динамики звёздных систем, карт звёздного неба и иных объектов космоса способствует развитию у обучающихся пространственного воображения, способности к абстрагированию и фиксации логической структуры наблюдаемых явлений.

Астрономические визуализации позволяют организовать образовательный процесс как процесс смыслового перевода между формами представления. Иллюстрации, графики и симуляции не являются простыми вспомогательными материалами, они выступают в роли средств концептуального упорядочивания наблюдаемого. Возникающая при этом когнитивная нагрузка оказывает позитивное влияние на развитие способности интер-

претировать научную информацию в условиях неполноты данных, что позволяет педагогически организовать постепенное формирование метакогнитивных умений – осознания границ собственного понимания и выявления точек смысловой рефлексии.

Наблюдение астрономических феноменов активизирует интерес к причинной обусловленности событий. Так, процесс наблюдения фаз Луны, движения комет или солнечных затмений формирует устойчивую и не сводимую к прагматическим ожиданиям мотивацию обучения. У обучающихся появляется готовность к принятию научных объяснений, даже если они противоречат повседневному опыту, что особенно важно для школьников, у которых когнитивные структуры ещё не до конца сформировались, однако они уже способны к переработке научной информации в контексте простых наблюдений.

Астрономические феномены, отражающие цикличность и закономерность, становятся базисом, формирующим представления о повторяемости и предсказуемости процессов. Использование материалов об изменении положения звёзд, смене времён года или прохождении небесных тел через опорные точки наблюдения позволяет выстроить индуктивную логику учебного действия. Таким образом закладывается основа для понимания роли закона как категории научного мышления и инструмента объяснения.

Значение астрономических явлений как средства когнитивной активации усиливается за счёт

связи визуальных элементов с числовыми характеристиками. Так, примеры, включающие в себя расчёты видимой величины, орбитального периода или скорости света, обуславливают необходимость перехода от образного восприятия к количественному осмыслению, что формирует межуровневые когнитивные связи и, как следствие, расширяет интеллектуальную ёмкость учебной деятельности и придаёт ей интегративный характер.

Значимым элементом педагогического содержания является и формируемая в процессе наблюдения астрономических объектов способность к выдвижению гипотез на основе неполной информации. Учебные ситуации, связанные с реконструкцией прошлого состояния звёздных систем или прогнозированием будущих траекторий движения тел, развивают умение удерживать в поле внимания несколько альтернативных вариантов и обосновывать их научными средствами, что также является одним из ключевых признаков сформированного научного мышления.

Логика воздействия астрономических феноменов на мыслительную активность обучающегося формируется на пересечении наблюдаемой реальности, абстрактных числовых моделей и когнитивной обработки информации. Для педагогических целей данное взаимодействие можно структурировать в форме целостной модели, отображающей механизм формирования научного мышления средствами астрономии как науки (рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования научного мышления средствами астрономии как науки в педагогике

Источник: авторская разработка

Модель, представленная на рисунке 1, отражает взаимосвязь между когнитивными и теоретико-аналитическими уровнями астрономии в педагогике как средстве формирования научного мышления. Концептуальная структура построена на взаимодействии наблюдаемой реальности и формализованного описания, в рамках которо-

го начальной точкой выступает феноменально-наблюдаемая картина космоса. Визуальный образ объектов Вселенной играет роль первичного познавательного импульса, вовлекающего обучающегося в аналитическую работу по интерпретации наблюдаемого.

Дальнейшее развитие мыслительного процесса опирается на когнитивное вовлечение, пред-

ставляющее собой переход от внешнего наблюдения к формированию первоначальных смыслов. При этом образный уровень восприятия и интерпретации информации постепенно обогащается математическими абстракциями. На этом этапе смысловая интерпретация приобретает двуправленный характер, она соединяет эмпирические представления и математическое моделирование.

Математическая обработка данных выступает средством организации наблюдаемого материала в систему измерений и зависимостей. Она предполагает опору на числовые формы выражения закономерностей и направлена на упорядочивание наблюдаемого по законам точных наук. Сравнение полученных результатов с теоретическими конструктами формирует важный аналитический узел модели, в котором происходит оценка допустимости гипотез и логическая верификация первоначальных допущений.

Вместе в смысловой оси осуществляется переход от индивидуального переживания научного содержания к его педагогически значимому формулированию. Формулирование выводов служит инструментом педагогической фиксации познавательных достижений, которые затем преобразуются в форму научной рефлексии. На этом этапе инициируется возврат к исходному феномену, что позволяет уточнить структуру восприятия, степень осознанности и степень научной обоснованности мышления.

Заключительная часть модели фокусируется на формировании исследовательских гипотез и аналитических обобщений как результирующих продуктов педагогического освоения астрономии. Принципиально важным моментом выступает синтез различных уровней мышления – от наблюдения до теоретического обоснования, что формирует условия для формирования научного мышления как целостного педагогического результата, включающего когнитивную активность, математическую репрезентацию и рефлексивную интерпретацию.

Смысловая завершенность авторской модели достигается за счёт взаимодействия логических линий – от эмпирики к теории и от индивидуально-осмысления к научной аргументации, что делает возможным целенаправленное педагогическое воздействие на процесс формирования научного мышления, в рамках которого астрономия выступает функциональным посредником между наблюдением, анализом и осмыслением.

Установленная структура формирования научного мышления средствами астрономии позволяет обозначить границы её применимости в образовательной среде, а также выделить ограничения, которые проявляются при попытке внедрения научно-астрономического подхода в школьной и вузовской практике.

Прежде всего, в системе общего образования наблюдается сужение астрономического содержания до формальных компонентов базового

естественнонаучного курса, что связано с ограниченным количеством учебных часов, отсутствием специальной подготовки учителей и преобладанием контрольных форм оценки над исследовательскими. В условиях минимальной предметной нагрузки астрономия утрачивает свой потенциал как дисциплина, способная выстраивать у обучающихся причинно-следственные связи, основанные на наблюдении, логике и вычислении. Педагогическая задача формирования мышления уступает место воспроизведению информации.

В практике высшего образования ситуация характеризуется иной сложностью. Так, хотя уровень дисциплинарной проработки выше, а студенты показывают большую познавательную готовность, применение астрономического инструментария ограничивается рамками отдельных факультативов или специализированных направлений подготовки. Для большинства гуманитарных и педагогических профилей астрономия сохраняет периферийное значение, что приводит к отсутствию интеграции в содержательно-методическую структуру дисциплин, связанных с логикой, методологией науки и теорией познания. Таким образом, не происходит выстраивания целостной образовательной линии, способной вывести обучающегося за рамки предмета к формированию универсальных мыслительных действий.

Кроме того, для методического обеспечения педагогического процесса на базе астрономии требуется высокий уровень концептуализации. Переход от визуально-предметной картины к аналитическому мышлению предполагает наличие у преподавателя навыков трансформации эмпирических данных в обобщённые формы представления, что обуславливает необходимость подготовки педагогов, способных как интерпретировать астрономическое содержание, так и выстраивать на его основе познавательные задачи, ориентированные на развитие смысловой интерпретации, формулирования гипотез и логической рефлексии.

Наконец, следует отметить ограниченность доступной инфраструктуры, включая технические средства наблюдения и визуализации, а также недостаток адаптированных образовательных материалов. Без поддержки в виде наглядных цифровых ресурсов и мультимедийного контента формирование абстрактных понятий остаётся достаточно затруднённым. В частности, ограничения технического и содержательного порядка в совокупности снижают эффект от педагогического применения астрономии и обуславливают необходимость системной модернизации условий её функционирования в образовании.

Тем не менее, понимание ограничений астрономии в педагогическом процессе позволяет перейти к более обобщённому осмыслению её значения в современной образовательной теории и практике.

Роль астрономии в системе научного образования не сводится к предоставлению сведений

о космосе. Она формирует у обучающихся представление о границах познания, зависимости знания от наблюдения и логической обработки информации. Значение астрономии как учебной дисциплины возрастает в связи с изменениями педагогической парадигмы XXI века, ориентированной на развитие способности к интерпретации и критическому осмыслению научных данных. В отличие от учебных дисциплин, основанных на моделях рефлексивного чтения или репродуктивного анализа, астрономия вводит обучающегося в мир понятий, в котором реальность доступна наблюдению, однако не исчерпывается им. Таким образом, формируются педагогические условия для формирования мышления, в котором научное суждение строится на сочетании эмпирической достоверности и строгости понятийного аппарата.

В современной педагогике наблюдается тренд изменений – от передачи знаний к формированию структур мышления. В этом контексте астрономия вполне может принять на себя функцию смыслового каркаса, объединяющего наблюдение, вычисление и объяснение в единую познавательную процедуру. За счёт этого астрономия способна выполнять уникальную роль в формировании компетенций, связанных с научной аргументацией, интерпретацией данных и построением исследовательских моделей мышления.

Заключение

Астрономия как наука обладает высокой степенью онтологической завершённости и логико-методологической прозрачности, что придаёт ей уникальный педагогический потенциал в контексте формирования научного мышления. Применение астрономических числовых закономерностей в образовании позволяет как интегрировать элементы междисциплинарного анализа, так и структурировать познавательные действия обучающихся на основе верифицируемых причинно-следственных связей. Разработанная в исследовании модель подтверждает возможность научно-педагогической трансляции астрономических знаний как смыслового основания для формирования когнитивной рефлексии, аналитических умений и интеллектуальной дисциплины, что делает астрономию актуальным ресурсом педагогического проектирования в XXI веке. Педагогические аспекты междисциплинарного подхода на примере астрономии как науки в системе формирования научного мышления заключаются в формировании у обучающихся способности к анализу сложных феноменов на стыке естественнонаучного и гуманитарного знания.

Литература

1. Сиренко С.Н. Междисциплинарная интеграция в профессиональной подготовке студентов как условие формирования сложносистемного

мышления // Системный анализ в проектировании и управлении. – 2024. – Т. 27. – № 1. – С. 209–216.

2. Бермус А.Г. Цифровая трансформация высшего образования с позиций междисциплинарного подхода: обзор гуманитарных исследований // Kant. – 2022. – № 1 (42). – С. 6–16.
3. Демакова И. Д., Шустова И.Ю. Междисциплинарный подход к выбору методов исследования в теории воспитания // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1 (91). – С. 30–43.
4. Salimpour S. et al. The gateway science: A review of astronomy in the OECD school curricula, including China and South Africa // Research in Science Education. – 2021. – Т. 51. – No. 4. – P. 975–996.
5. Мирончук Е. В., Суздальцев Е.Л. Структурная схема формирования компетентности студентов-будущих учителей на основе междисциплинарного подхода к их обучению // Московский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 89–109.
6. Ерофеева Н.Ю. Междисциплинарный подход к современным моделям образования // Психолого-педагогическая фасилитация в условиях цифровой трансформации образования. – 2023. – № 1. – С. 26–37.
7. Лихарева О. А., Плетнева Д.Ю. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика // Концепт. – 2021. – № 5. – С. 42–55.
8. Мансурова А. П., Черватюк П.А. К вопросу о междисциплинарности содержания педагогической профессии на современном этапе развития психологии, нейронаук и информационно-коммуникационных технологий // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – Т. 4. – № 1. – С. 64–73.
9. Косикова С. В., Жолобова Ю.Г. Междисциплинарные исследования в педагогических вузах: обоснование актуальности и целесообразности проведения // Концепт. – 2024. – № 12. – С. 150–168.
10. Одинокоев А.С. Теоретико-методологические подходы к формированию междисциплинарных связей // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 4–1. – С. 79–87.
11. Краузе А. А., Соловьева С.И., Шишин А.В. Формирование современной цифровой образовательной среды: междисциплинарный подход к исследованию // Kant. – 2022. – № 2 (43). – С. 280–292.
12. Иванова С.В. Междисциплинарность и системный подход как методологические основы исследования образовательного пространства // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 6. – С. 7–18.
13. Куликов С.Б. Принципы подготовки кадров высшей квалификации: междисциплинарный подход // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 1 (49). – С. 6–12.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE INTERDISCIPLINARY APPROACH ON THE EXAMPLE OF ASTRONOMY AS A SCIENCE IN THE SYSTEM OF FORMATION OF SCIENTIFIC THINKING

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastil'skaya D.A.

LLC "Higher School of Education", Seoul National University

The purpose of the study is to substantiate the pedagogical significance of astronomy as an interdisciplinary element in the system of forming students' scientific thinking. The research materials include works on general and subject pedagogy, as well as popular science and scientific sources on astronomy. The article uses such research methods as pedagogical modeling, problem analysis and conceptualization of educational content. Research result: a model for the formation of scientific thinking by means of astronomy as a science in pedagogy has been developed. Conclusions: a) the inclusion of astronomical topics makes it possible to build a solid semantic structure of scientific and pedagogical explanation; b) the use of astronomy in teaching ensures the meaningful development of interdisciplinary connections and historical and scientific forms of knowledge; c) the pedagogical productivity of astronomy is due to its ability to reproduce the logical organization of observation, analysis and generalization as universal cognitive actions.

Keywords: interdisciplinary approach, pedagogy, astronomy, scientific thinking, system.

References

1. Sirenko S.N. Interdisciplinary integration in the professional training of students as a condition for the formation of complex thinking // *System analysis in design and management*. – 2024. – Vol. 27. – No. 1. – P. 209–216.
2. Bermus A.G. Digital transformation of higher education from the perspective of an interdisciplinary approach: a review of humanitarian research // *Kant*. – 2022. – No. 1 (42). – P. 6–16.
3. Demakova I. D., Shustova I.Y. Interdisciplinary an approach to the choice of research methods in the theory of education // *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. – 2021. – No. 1 (91). – P. 30–43.
4. Salimpour S. et al. The gateway science: A review of astronomy in the OECD school curricula, including China and South Africa // *Research in Science Education*. – 2021. – Vol. 51. – No. 4. – P. 975–996.
5. Mironchuk E. V., Suzdaltsev E.L. A structural scheme for the formation of competence of students-future teachers based on an interdisciplinary approach to their learning // *Moscow Pedagogical Journal*. – 2023. – No. 1. – P. 89–109.
6. Yerofeeva N.Y. Interdisciplinary approach to modern models of education // *Psychological and pedagogical facilitation in the context of digital transformation of education*. – 2023. – No. 1. – P. 26–37.
7. Likhareva O. A., Pletneva D.Y. Interdisciplinary education in school: theory and practice // *Concept*. – 2021. – No. 5. – P. 42–55.
8. Mansurova A. P., Chervatyuk P.A. On the issue of interdisciplinarity of the content of the teaching profession at the at the present stage of the development of psychology, neuroscience and information and communication technologies // *Anthropological didactics and education*. – 2021. – Vol. 4. – No. 1. – P. 64–73.
9. Kosikova S. V., Zholobova Yu.G. Interdisciplinary research in pedagogical universities: substantiation of relevance and expediency of conducting // *Concept*. – 2024. – No. 12. – P. 150–168.
10. Odnokov A.S. Theoretical and methodological approaches to the formation of interdisciplinary connections // *Pedagogical Journal*. – 2021. – Vol. 11. – No. 4–1. – P. 79–87.
11. Krause A. A., Solovyova S.I., Shishigin A.V. Formation of a modern digital educational environment: an interdisciplinary approach to research // *Kant*. – 2022. – No. 2 (43). – P. 280–292.
12. Ivanova S.V. Interdisciplinarity and a systematic approach as methodological foundations of educational space research // *Domestic and foreign pedagogy*. – 2022. – Vol. 1. – No. 6. – P. 7–18.
13. Kulikov S.B. Principles of training highly qualified personnel: an interdisciplinary approach // *Vocational education in Russia and abroad*. – 2023. – No. 1 (49). – P. 6–12.

Использование ИИ в обучении иностранному языку в вузе: проблемы и решения

Лопухина Раиса Васильевна,

доктор филологических наук, доцент кафедры
романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Тульский
государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»
E-mail: rvlopukhina@rambler.ru

Актуальность проблемы использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в вузе чрезвычайно высока и обусловлена комплексом факторов, затрагивающих современное образование, экономику и общество в целом. В условиях современности, это не просто модный тренд, а объективная необходимость, порождающая как огромные возможности, так и серьезные вызовы. Язык – это не только грамматика и лексика, но и живое общение, эмоции, культурный контекст. Чрезмерное внимание к искусственному интеллекту может лишить учебный процесс живого человеческого взаимодействия, которое является ключевым аспектом в формировании коммуникативных навыков. Студенты могут меньше общаться друг с другом и с преподавателем, что тормозит развитие спонтанной речи, умения считывать невербальные сигналы и работать в команде. Цель данной статьи – представить теоретический анализ проблемы и решения использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранный язык, коммуникация, обучение иностранному языку, проблемы, решения, вуз.

Введение

Традиционная система обучения в вузе (особенно в больших группах) часто не может обеспечить персонализацию и своевременную обратную связь, которые критически важны для овладения иностранным языком. Искусственный интеллект (далее – ИИ) предлагает определенные инструменты для решения этих проблем.

Рынок труда требует от выпускников вузов высокого уровня владения иностранными языками, часто в сочетании с профессиональной лексикой (юридической, технической, медицинской). Конкуренция диктует необходимость быстрого и эффективного обучения. ИИ-репетиторы могут сделать качественное языковое образование более доступным, даже при нехватке преподавательских кадров. ИИ можно «обучить» специфической терминологии, позволяя студентам отрабатывать язык в смоделированных профессиональных ситуациях (например, ведение переговоров, написание делового письма, подготовка презентации). Возникает проблема формирования у студентов навыков критического мышления и этичного использования ИИ (например, как использовать переводчик, а не просто копировать готовый текст) [4].

Быстрое развитие ИИ-технологий опережает процесс их интеграции в образовательные программы и готовность преподавательского состава к работе с ними. Неравенство в доступе к технологиям (как на уровне вуза, так и на уровне студента) может усугубить образовательное неравенство. Требуется разработка новых образовательных стандартов, методических рекомендаций и систем оценивания, которые учитывали бы использование ИИ.

Кардинальное изменение роли преподавателя от «транслятора знаний» к наставнику, куратору и модератору, который организует работу с ИИ, развивает мягкие навыки и критическое мышление. Существует острая необходимость в программах повышения квалификации для преподавателей, чтобы они могли эффективно использовать ИИ в своей работе.

Под искусственным интеллектом понимаются системы, которые способны решать когнитивные задачи, поставленные перед человеческим разумом. Ученые отмечают, что лингводидактические возможности нейросетей способствуют модернизации образовательного процесса в целом, появлению новых методов и способов обучения иностранному языку в вузе, позволяют значительно оптимизировать процесс обучения, используя индивидуальные траектории обучения [2].

Обсуждение и результаты

Нейросети стали мощным катализатором персонализации в обучении иностранным языкам. Они снимают с преподавателя рутинную нагрузку по генерации материалов и частично – по проверке, позволяя уделить больше времени творческим и мотивационным аспектам преподавания. Для студентов это – бесконечный терпеливый собеседник и репетитор, доступный 24/7. Таким образом, интеграция ИИ в лингводидактику – это не просто тренд, а качественный шаг вперед к созданию гибкой, эффективной и ориентированной на ученика образовательной среды. Но есть и минусы применения ИИ в образовательном процессе вуза.

ИИ-модели иногда генерируют ошибки, особенно в сложных грамматических конструкциях, тонкостях словоупотребления или культурных спецификах. Студент может получить от ИИ грамматически правильный, но стилистически неестественный или даже неверный с культурной точки зрения ответ и принять его за истину [7].

ИИ может выполнять задания за студента – писать эссе, составлять диалоги, переводить тексты. Это сводит на нет саму цель обучения – развитие собственных навыков. Вместо того чтобы думать над структурой эссе, студент просит ИИ «написать эссе на тему X уровня B2», получает готовый текст и сдает его. Обучения не происходит.

ИИ, обученный на больших данных, может выдавать усредненные, шаблонные ответы. Это может подавить креативность и индивидуальный стиль студента в использовании языка. Все задания, написанные с помощью одного и того же ИИ, начинают звучать одинаково, используется один и тот же набор клише и конструкций. Не у всех студентов есть равный доступ к платным, но более качественным ИИ-инструментам. Возникают вопросы о конфиденциальности данных и авторском праве на сгенерированные тексты. Вуз должен решить, предоставляет ли он лицензии на ПО, как учитывать студентов с цифровым неравенством и как оценивать работу, созданную с помощью ИИ.

Многие преподаватели не готовы к интеграции ИИ в учебный процесс. Они не знают, как эффективно его использовать, как создавать задания, которые нельзя просто «вбить в чат-бот», и как оценивать результат. Преподаватель продолжает давать традиционные задания, которые ИИ легко выполняет, что приводит к фрустрации и недоверию к технологии.

Решения заключаются не в запрете ИИ, а в его грамотной и осмысленной интеграции в образовательную экосистему. Например, необходимо переориентировать использование ИИ с выполнения заданий на поддержку учебного процесса – использование ИИ-ботов для отработки диалогов в ситуациях, где студенту неловко или не с кем говорить (например, подготовка к собеседованию). Преподаватель же освобождается для более сложных аспектов [1].

Интеллектуальный помощник для написания текстов может работать следующим образом: сту-

дент пишет черновик сам, а затем использует ИИ для проверки грамматики, поиска синонимов или улучшения стиля, сохраняя авторство и контроль. ИИ может анализировать ошибки студента и предлагать ему индивидуальные наборы упражнений именно на те темы, которые вызывают трудности.

В современном учебном процессе вуза при использовании ИИ важно сместить фокус с итоговых продуктов (эссе, презентации) на процесс их создания, то есть сдавать не только итоговое эссе, но и его черновики, заметки, планы, историю запросов к ИИ с комментариями студента. В проектных работах и устных защитах сделать акцент на заданиях, которые требуют совместной работы, творчества и устной презентации, где роль ИИ сводится к вспомогательной. Следует проводить экзамены, где разрешено использовать ИИ для определенных задач (например, поиска информации), но с обязательным последующим анализом и критикой полученных данных [4].

Развитие критического мышления и «ИИ-грамотности» происходит при обучении студентов работать с ИИ: как формулировать эффективные запросы, как критически оценивать ответы ИИ, как проверять факты. Следует давать задания на сравнение ответов разных ИИ-моделей по одной теме, на поиск и исправление ошибок в тексте, сгенерированном ИИ, на анализ культурных стереотипов в ответах бота.

Целесообразно использовать ИИ с целью освобождения времени для более сложных задач. ИИ берет на себе рутину (запоминание слов, отработка базовых конструкций), а время на занятии посвящается дискуссиям, дебатам, анализу сложных текстов, межкультурной коммуникации – тому, что машина пока не может заменить.

Вузы должны инвестировать в программы повышения квалификации для преподавателей: проведение мастер-классов по созданию «ИИ-устойчивых» заданий, обмен лучшими практиками, создание методических рекомендаций по использованию конкретных инструментов (ChatGPT, Gemini, Claude и т.д.) в преподавании языка [5].

Искусственный интеллект и нейросети – это не просто «еще один инструмент» в арсенале преподавателя, а катализатор фундаментальной трансформации всей системы обучения иностранным языкам в вузе. Они переносят фокус с унифицированного подхода на глубоко персонализированный, а роль преподавателя эволюционирует в сторону более сложной, творческой и руководящей функции, что и требует от него развития критического мышления, цифровой грамотности и организаторских способностей.

Онлайн-переводчики (такие как Google Translate, Яндекс Переводчик и др.) облегчают перевод, но они имеют серьезные недостатки: не учитывают жанр и специализацию текста, а также не передают эмоциональные оттенки. Ученые рекомендуют использовать их только для перевода отдельных слов и простых предложений, но не признают их пользу для развития языковых навыков [9]. Сту-

денты активно используют онлайн-переводчики для облегчения работы с иностранными текстами. Яндекс Переводчик позиционируется как более качественный в плане перевода, проверки орфографии и пунктуации по сравнению с Google Translate. Ключевые недостатки ИИ-переводчиков – это игнорирование жанра и профессиональной направленности текста, невозможность адекватно передать эмоциональную окраску, что приводит к неточностям в переводе. Подчеркнем еще раз, что использовать подобные программы следует с осторожностью – для перевода отдельных слов, словосочетаний и простых предложений. Несмотря на ограничения, некоторые приложения эффективны и для формирования лингвистической компетенции студентов. Онлайн-переводчики – это полезный вспомогательный инструмент для студентов, но не замена полноценному переводчику-человеку. Использовать их следует ограниченно и осознанно, понимая их существенные недостатки при межкультурной коммуникации и работе со сложными и специализированными текстами [8].

Обратимся к анализу нейросетей, эффективное применение которых возможно в условиях изучения иностранного языка в вузе (табл. 1).

Таблица 1. Ключевые преимущества и функции нейросетей

Критерий	Нейросеть Twee	Нейросети ChatGPT / YaGPT
Основная специализация	Создание узконаправленных упражнений и материалов для отработки лексики и навыков.	Генерация и многоуровневый анализ текстов, решение лингвистических задач.
Работа с лексикой	Отработка заданных лексических единиц Создание текстов с новой лексикой Расширение активного словарного запаса	Объяснение сочетаемости слов Перевод и произношение новых слов Формирование лингвистической компетенции
Типы заданий	Упражнения (выбор ответа) Диалоги Вопросы к видео (по ссылке YouTube) Вопросы к текстам Коммуникативные упражнения	Создание текстов по ключевым словам Анализ текста (фонетический, лексический, грамматический) Выявление проблем в тексте и предложение решений
Преимущество для студента	Лёгкость создания персонализированных тренировок для усвоения и практики лексики.	Глубокий анализ языка, помощь в понимании структуры и использования языка, контроль самостоятельной работы.
Преимущество для преподавателя	Экономия времени на подготовке разнообразных практических заданий и упражнений.	Экономия времени на создании и анализе материалов, возможность делать занятия более творческими.

Обе нейросети являются мощными дополнительными инструментами в обучении иностранному языку, выполняя комплементарные, а не взаимоисключающие роли.

1. Twee – это своего рода «цифровой репетитор» для отработки и закрепления материала. Его сила в адаптивности и фокусе на конкретных лексических единицах и коммуникативных ситуациях. Он идеален для развития беглости речи и активизации словарного запаса.

2. ChatGPT – это «интеллектуальный помощник» для анализа и творчества. Его сила в работе с семантикой, грамматикой и генерацией идей на основе текста. Он идеален для развития лингвистической компетенции, аналитического мышления и углубленного понимания языка [10].

Вместе они образуют мощную экосистему для обучения любому иностранному языку. С помощью ChatGPT можно создать тематический текст, разобрать его на всех уровнях, выявить проблему, а с помощью Twee – быстро создать к этому тексту набор упражнений на лексику, диалоги для отработки и вопросы на понимание, чтобы надежно закрепить материал. Таким образом, использование обеих нейросетей позволяет реализовать комплексный подход к обучению, охватывая как глубину понимания (ChatGPT), так и широту практики (Twee).

Заключение

Потенциал ИИ в лингводидактике достаточно широк: это персонализация, самостоятельная работа, индивидуальные траектории, организация обратной связи, отслеживание прогресса. Существуют риски, требующие контроля со стороны преподавателя. Онлайн-переводчики (Google, Яндекс) не подходят для перевода целых текстов из-за возможного искажения смысла, но могут быть полезны для перевода отдельных слов и словосочетаний. Нейросети-ассистенты (ChatGPT и аналоги) требуют постоянного педагогического контроля.

Некоторые платформы на базе ИИ могут автоматически анализировать работы студента, показывая, какие ошибки исчезают, а какие остаются проблемными, помогая преподавателю скорректировать учебный план.

Задача студента – научиться использовать ИИ этично и эффективно как «умного помощника» для практики, генерации идей и получения быстрой обратной связи, а не как инструмент для обхода учебного процесса. Задача преподавателя – перейти от транслятора знаний к роли фасилитатора, наставника в цифровой среде. Преподаватель учит студентов критически оценивать ответы ИИ, интегрировать их в свой учебный процесс и контролирует итоговый результат. Цель современного вуза – не бороться с ИИ, а создать такую образовательную экосистему, где ИИ будет служить развитию человеческого потенциала, а не подменять его.

Актуальность проблемы использования ИИ в обучении иностранному языку в вузе заключает-

ся в том, что мы находимся на переломном этапе. ИИ – это не просто новый инструмент, а катализатор трансформации всей системы языковой подготовки. Игнорирование этой проблемы приведет к отставанию вузов, снижению конкурентоспособности выпускников и неэффективному использованию ресурсов. В то же время, бездумное и несистемное внедрение ИИ таит в себе риски дегуманизации образования и роста академической недобросовестности.

Как указывают исследователи, «внедрение ИИ в учебный процесс является неизбежным следствием цифровизации образования. В научной и методической литературе подчеркивается тот факт, что в результате этих процессов трансформируются многие профессии, в том числе и профессия преподавателя иностранного языка» [6].

Литература

1. Анисимова А.А. Мобильные приложения на основе искусственного интеллекта как средство обучения иноязычной лексике // Актуальные вопросы иноязычного образования в контексте межкультурного взаимодействия: сборник научных статей XXXVI Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2024. С. 168–174.
2. Гимадиева Э.Н. Потенциал лингвоинформационной технологии нейросети Gliglish при обучении иноязычному устному общению студентов языкового вуза // Филология и культура. 2024. № 2 (76). С. 272–280.
3. Есионова Е.Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 3. С. 155–166.
4. Ивахненко Е.Н. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22.
5. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. 44 с.
6. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (дата обращения: 05.10.2025).
7. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 33–35.
8. Минязова Е.Р. «Большие данные» и персонализированное обучение // Высшее образование сегодня. 2022. № 5–6. С. 41–45.

9. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. – С. 6–17.
10. Шуйская Ю.В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 216–218.

USING AI IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY LEVEL: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Lopukhina R.V.

Tula State Pedagogical University L.N. Tolstoy

The relevance of the problem of using artificial intelligence in teaching a foreign language at a university is extremely high and is due to a complex of factors affecting modern education, the economy and society as a whole. In modern conditions, this is not just a fashion trend, but an objective necessity that generates both huge opportunities and serious challenges. Language is not only grammar and vocabulary, but also live communication, emotions, and cultural context. Excessive attention to artificial intelligence can deprive the learning process of lively human interaction, which is a key aspect in the formation of communication skills. Students may communicate less with each other and with the teacher, which slows down the development of spontaneous speech, the ability to read non-verbal signals and work in a team. The purpose of this article is to present a theoretical analysis of the problem and solutions of using artificial intelligence in teaching a foreign language at a university.

Keywords: artificial intelligence, foreign language, communication, teaching a foreign language, problems, solutions, university.

References

1. Anisimova, A.A. "Mobile Applications Based on Artificial Intelligence as a Means of Teaching Foreign Language Vocabulary" // "Topical Issues of Foreign Language Education in the Context of Intercultural Interaction": A Collection of Scientific Articles from the XXXVI International Scientific and Practical Conference. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, 2024. pp. 168–174.
2. Gimadieva, E.N. "The Potential of the Gliglish Neural Network Linguistic Information Technology in Teaching Foreign Language Oral Communication to Students of a Language University" // Philology and Culture. 2024. No. 2 (76). pp. 272–280.
3. E.Yu. Esionova. "Artificial Intelligence as an Alternative Resource for Learning a Foreign Language" // Humanities and Social Sciences. 2019. No. 3. Pp. 155–166.
4. Ivakhnenko E.N. ChatGPT in Higher Education and Science: Threat or Valuable Resource? // Higher Education in Russia. 2023. Vol. 32. No. 4. Pp. 9–22.
5. Duggan S. Artificial Intelligence in Education: Changing the Pace of Learning. UNESCO IITE Policy Brief. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2020. 44 p.
6. Kovalchuk S.V., Taranenko I.A., Ustinova M.B. Application of Artificial Intelligence for Teaching Foreign Languages in Higher Education // Modern Problems of Science and Education. 2023. No. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (date of access: 05.10.2025).
7. Kravtsova A.G. ChatGPT-3: Prospects of Use in Foreign Language Teaching // The World of Science, Culture, Education. 2023. No. 3 (100). Pp. 33–35.
8. Minyazova E.R. "Big Data" and Personalized Learning // Higher Education Today. 2022. No. 5–6. Pp. 41–45.
9. Sysoev P.V. Principles of Teaching a Foreign Language Based on Artificial Intelligence Technologies // Foreign Languages at School. 2024. No. 3. – Pp. 6–17.
10. Shuyskaya Yu.V. Using neural networks to conduct debates in a foreign language at an advanced stage of its learning // World of science, culture, education. 2023. No. 2 (99). P. 216–218.

Методический потенциал понятия «культурный код» как системообразующего элемента изучения литературного произведения в классах технологического (инженерного) профиля

Лось-Суницкая Анна Анатольевна,

аспирант, Санкт-Петербургский национальный исследовательский Академический университет им. Ж.И. Алферова Российской академии наук
E-mail: los-sanna@yandex.ru

Статья посвящена решению актуальной методической проблемы – преодолению коммуникативного разрыва между художественными произведениями классической литературы и восприятием учащихся классов технологического (инженерного) профиля, для которых характерно логико-алгоритмическое мышление. Цель исследования – теоретическое обоснование и методическая разработка концепции «культурного кода» как системообразующего элемента анализа художественного произведения в условиях профильного обучения. На основе анализа существующих подходов обоснован выбор и адаптировано для школьной практики интегральное определение культурного кода. Научная новизна заключается в разработке операциональной модели работы с текстом, основанной на процедурах декомпозиции и дешифровки культурных кодов. Практическая значимость раскрыта на примере детального анализа рассказа А.П. Чехова «Ионыч», где демонстрируется пошаговый алгоритм выявления и интерпретации ключевых культурных кодов. Результаты исследования подтверждают, что предложенный подход не только обеспечивает глубокое понимание литературного произведения, но и способствует формированию метапредметных связей, исследовательских компетенций и культурной идентичности школьников. Делается вывод о высокой эффективности интеграции концепции «культурного кода» в образовательную парадигму для достижения целей литературного образования в цифровую эпоху.

Ключевые слова: культурный код, методика преподавания литературы, профильное образование, технологический (инженерный) профиль, логико-алгоритмическое мышление, культурологический подход, историко-культурный контекст, метапредметные связи.

Триаду «язык – текст – культура», а точнее взаимосвязь и взаимоотношения между ее компонентами, уже неоднократно рассматривали философы, культурологи, социологи, лингвисты, литературоведы, выделяя в качестве центрального понятия «культурный код». При этом в научных работах последнего десятилетия отмечается стремление не только уточнить границы данного понятия, но и систематизировать и обобщить весь спектр подходов к его определению в гуманитарных науках (Аванесова Г.А., Купцова И.А. [1], Гудкова М.А., Юань М. [5], Изотова Н.Н. [6], Каргаполов Е.П. [7], Лосев Д.В. [10], Савицкий В.М. [15], Симбирцева Н.А. [16], Тилепова А.К. [17], Худолей Н.В. [19] и др.), что говорит не только о востребованности единицы, но и о ее прирастающих смыслах.

Наряду с этим актуализируется ценностный потенциал, заложенный в понятии, на что чутко реагирует социальная практика (Всероссийский открытый творческий фестиваль национальных культур «Культурный код» [2], Всероссийский проект социальной направленности «Культурный код России» [3], проект «Культурный код» [13] и др.).

Смысловой и ценностный аспекты понятия в начале XXI века получают преломление в вузовской и школьной методике преподавания. Отмечается интерес к понятию в сфере высшего образования при преподавании филологических дисциплин в целом (ср. Программа дисциплины «Культурный код русской литературы» [12], Рабочая программа дисциплины «Русский культурный код в отечественной и зарубежной литературе» [14]) и при формировании навыков работы с культурными кодами в частности (Голубков С.А. [4], Кузнецова А.В. [8] и др.).

В школьной методике преподавания русского языка одним из ведущих подходов на современном этапе является культурологический подход к художественному тексту, представленный в работах Левушкиной О.В. [9], Мишатиной Н.Л. [11], Ходяковой Л.А. [18], Юсуповой З.Ф. [20] и др.

Таким образом, развитие научной мысли и социальная практика, с одной стороны, и практика преподавания гуманитарных предметов, с другой, свидетельствует о появлении предпосылок для интеграции понятия «культурный код» в методику преподавания литературы, что обуславливает направление нашего исследования.

Системно-деятельностный подход современного образования, смена современной научной

парадигмы с системно-центрической на антропо-центрическую, цели современного литературного образования требуют новой модели представления знаний, направленной на самостоятельное открытие, постижение нового знания и учитывающей психо-физиологические особенности учащихся. Исходя из этого, неизбежно возникает вопрос о преподавании предмета «Литература» на базовом и углубленном уровнях в 10–11 классах разной профильной направленности. И если преподавание на базовом и углубленном уровне различается в первую очередь количеством учебных часов и разным содержанием, то вопрос учета профильной специфики классов в методике преподавания литературы остается еще малоизученным и в большинстве случаев решается за счет упрощения содержания курса.

Так или иначе учитель, преподающий в классе технической направленности, чаще всего оказывается в ситуации, когда требуется преодолеть и падение интереса к литературе как непрофильному предмету, и затрудненное восприятие специфики литературы как особого вида искусства.

В связи с этим огромным методическим потенциалом при работе в классах технического (инженерного) профиля, учащиеся которых обладают логико-вербальным типом мышления и склонны к системному анализу, выдвижению гипотез и их последующей перепроверке, исследовательской и проектной деятельности, обладает понятие «культурный код», способствующий интеграции языка, истории и культуры.

Многозначность понятия «культурный код» в современной науке требует уточнения его дефиниции для методики преподавания литературы. Насыщенность литературных текстов, многообразие голосов и взглядов, многоаспектность методов и приемов анализа, различные подходы к их интерпретации диктуют учет всех составляющих при поиске подходящего определения. По нашему мнению, взгляд Н.А. Симбирцевой на культурный код как на «совокупность знаков и их комбинаций историко-культурного периода, получившую вербальное и/или невербальное выражение в текстах культуры, обладающую интерпретативной устойчивостью в пространственно-временном континууме и сохраняющую коммуникативный потенциал» [16, с. 140], соединяет в себе знаково-семиотический, герменевтический, историко-культурный и другие подходы и позволяет выделить три основные характеристики – интерпретативную устойчивость, универсальность и коммуникативность, которые могут стать основой для разработки методических приемов, востребованных на уроках литературы в классах технической направленности.

Несмотря на универсальность предложенного Н.А. Симбирцевой определения, оно не может быть напрямую использовано в школьной практике преподавания, поскольку потребует дополнительного пояснения для учащихся, что затрудняет его восприятие. Нам кажется целесообраз-

ным в практике преподавания литературы обозначить дефиницию следующим образом: культурный код – это единица информации, устойчиво раскодируемая классической литературой (русской и зарубежной) в историко-культурном контексте и прирастающая в ходе литературного процесса смыслами и ассоциациями. Историко-культурный контекст и литературоведческий анализ определяют иерархию кодов, при которой интегральным понятием будет выступать эпоха культуры, либо реконструируемая на основе отдельного культурного кода, либо предписывающая особенности построения произведения.

Культурный код эпохи может быть реконструирован на основе культурных кодов базовых литературоведческих понятий – жанра, хронотопа, типа героя и конфликта, наиболее значимых для школьного курса литературы. Поиск и выделение в тексте ключевых слов, являющихся воплощением артефактов времени, и последующее воссоздание скрытых за ними универсумов литературного произведения, сходны с приемами декомпозиции и дешифровки, востребованными в повседневной практике учащихся технических классов. При этом четко сформулированная поисковая задача задает направление исследования, что определяет рамки познавательной активности учащихся.

Формирование культурного кода эпохи культур представляет собой двуправленный процесс, при котором, с одной стороны, под руководством учителя происходит погружение в историко-культурный контекст, а с другой осуществляется самостоятельный поиск ключевого слова и воссоздание культурного контекста.

Соотнесение эпох культур на основе культурных кодов жанра, хронотопа, типа героя и конфликта литературных произведений через выделение устойчивых оценочных универсалий («свой-чужой», «мечта-реальность», «традиция-бунт», «власть-свобода» и другие) помогает проследить, как происходит смена эпох культур или как в литература наследуется, преломляется, модифицируется культурное наследие предшествующих эпох.

Так, например, рассказ А.П. Чехова «Ионыч» далек от восприятия современными школьниками и при этом насыщен «неочевидными» культурными кодами, дешифровка которых принципиально меняет понимание характеров и авторского замысла. Исходя из этого, можно предложить следующий методический алгоритм работы с культурными кодами:

1) выявление в первой главке рассказа ключевых слов, относящихся к Дмитрию Ионычу Старцеву и Ивану Петровичу Туркину («земский врач», слова песни (элегия А. Дельвига «Чаша бытия»), «образованность» «талантливость»);

2) дешифровка кода Старцева как кода реалистического героя («земский врач») в сочетании с кодом героя русского сентиментализма (элегия А. Дельвига «Чаша бытия»), что задает прочте-

ние героя как как героя типичного, созерцающего и бездеятельного;

3) декомпозиция и контекстуализация определений, данных местными жителями, семейству Турчиных: определение «образованная» не подтверждается следующим абзацем, а определение «талантливая» ставится под сомнение, так как главным талантом становится талант по приему гостей;

4) дешифровка смысла интертекстуальных отсылок элегии А. Дельвига «Чаша бытия» и римскому праву частного человека: отсылка к названию элегии А. Дельвига переводит повествование из бытового в философский контекст, а знакомство с текстом элегии, известным читателям XIX–XX век, но скрытым от современных читателям школьникам, предвосхищает развитие сюжета и его финал. Реконструкции культурного кода «образованность», «образование», который отсылает к высшему юридическому образованию в России конца XIX века, в том числе и римскому праву, позволяет выйти на ключевой вопрос рассказа «Каким должен быть жизненный путь человека?». Именно отсылка к римскому праву определит ответ на него: свобода частного человека должна идти ему на пользу и не должна противоречить общественным законам;

5) чтение рассказа полностью, верификация высказанных в ходе анализа культурных кодов предположений, создание собственной интерпретации рассказа.

Таким образом, можно рассматривать культурный код как методологическую основу анализа текста литературного произведения, позволяющую воссоздавать историко-культурный контекст, устанавливать синхронные и диахронные связи при изучении литературного произведения, интегрировать формальный и содержательный анализ.

Выполняя коммуникативную функцию, культурный код выступает посредником между автором и читателем: артефакты, явленные в слове, которое является знаком, призваны помочь читателю любой эпохи проникнуть в ткань повествования и вступить в диалог с автором произведения. Однако современные школьники, особенно в классах технологического профиля, часто не могут декодировать культурные коды, заложенные в классических текстах, что приводит к разрыву между словом и артефактом (знаком и понятием) и, в свою очередь, ведет к непониманию и потере интереса к чтению.

Так культурный код становится ключом к преодолению этого барьера, позволяя «перевести» текст произведения на язык, доступный учащемуся, поскольку без формирования запроса на чтение и узнавание культурных кодов цели литературного образования остаются недостижимыми.

Знаковая природа культурного кода близка логико-вербальному и алгоритмическому мышлению учащихся технологического (инженерного) профиля. Соответственно, разработка методических приемов, основанных на методах декомпози-

ции и дешифровки по аналогии с точными науками, будет соответствовать типу мышления учащихся; активизировать исследовательскую деятельность; обеспечивать межпредметность, интегрируя литературу с историей, искусством, философией, и метапредметность, соединяя гуманитарное и техническое знание; формировать личностные результаты, осмысляя ценностные установки автора и героев и приходя к пониманию себя в этом мире.

Итак, понятие «культурный код» является системообразующим элементом современного культурологического подхода в преподавании литературы. Оно позволяет преодолеть разрыв между классическим текстом и современным учеником, особенно в классах технологического профиля, где важны четкость, структура и логика, что было продемонстрировано на примере анализа рассказа А.П. Чехова «Ионыч». Использование культурного кода как методического инструмента способствует не только пониманию литературного произведения, но и формированию культурной идентичности, что соответствует стратегическим задачам образования в условиях цифровой эпохи.

Литература

1. Аванесова Г. А., Купцова И.А. Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике. // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии»: сборник статей по материалам XLVII международной научно-практической конференции. 15 апреля 2015 г. С. 28–37.
2. Всероссийский открытый творческий фестиваль национальных культур «Культурный код». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vs-maximum.ru/kk2025> (дата обращения 20.09.2025)
3. Всероссийский проект социальной направленности «Культурный код России». [Электронный ресурс]. URL: https://vospitatelyi.pro/innovations_21 (дата обращения 20.09.2025)
4. Голубков С.А. Формирование навыков работы с культурными кодами на занятиях по филологическим дисциплинам // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 3. С. 65–71. DOI: 10.12287/2542-0445-2021-27-3-65-71.
5. Гудова М. Ю., Юань М. Концепт «культурный код»: уровни значения // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2022. № 4. С. 151–159. DOI: 10.25198/2077-7175-2022-4-151.
6. Изотова Н.Н. Культурный код как объект исследования социально-гуманитарных наук // Культура и цивилизация. 2020. Том 10. № 3А. С. 185191. DOI: 10.34670/AR.2020.19.12.023.
7. Каргаполов Е.П. Общая теория культурных кодов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 3–1(102). С. 289–296. DOI: 10.24412/2500-1000-2025-3-1-289-296.
8. Кузнецова А.В. Прагматика культурных кодов в художественном тексте. Актуальные пробле-

мы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 3. С. 233–242.

9. Левушкина О.Н. Методическая интерпретация лингвокультурологической характеристики текста на уроках русского языка. Монография. Ульяновск: УлГТУ, 2013. 316 с.
10. Лосев Д.В. Культурный код: определение понятия и практическая проблематика феномена: теоретический обзор // Pan-Art. 2024. Т. 4. Вып. 2. С. 132–140. DOI: 10.30853/pa20240020.
11. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2010. 48 с.
12. Программа дисциплины «Культурный код русской литературы»; 44.03.01 «Педагогическое образование». [Электронный ресурс] URL: <https://kpfu.ru/pdf/portal/oo2/617365.pdf> (дата обращения 20.09.2025)
13. Проект «Культурный код». [Электронный ресурс]. URL: <https://культурныйкод.рф/info/about/> (дата обращения 20.09.2025).
14. Рабочая программа дисциплины «Русский культурный код в отечественной и зарубежной литературе»; 5.9.1. «Русская литература и литературы народов Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: <https://www.pushkin.institute/education/aspir/ruslit/rpd/Русский%20культурный%20код%20в%20отечественной%20и%20зарубежной%20литературе.pdf> (дата обращения 20.09.2025).
15. Савицкий В.М., Черкасова Е.В. Культурные и лингвокультурные коды: теоретический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. Вып. 12. С. 4351–4358.
16. Симбирцева. Н.А. Специфика культурологической интерпретации: монография. Екатеринбург: УрГПУ, 2017. 273 с.
17. Тилепова А.К. К вопросу о понятии культурного кода в современной гуманитарной науке // Молодой ученый. 2024. № 2 (501). С. 61–65.
18. Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. С. 76–81.
19. Худолей Н.В. Культурный литературный код современного российского читателя // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 29–1. С. 155–164.
20. Юсупова З.Ф. Художественный текст как единица культуры: лингвометодический аспект // Филология и культура. 2014. № 4(38). С. 229–234.

INTEGRATING THE “CULTURAL CODE” CONCEPT INTO THE LITERATURE CURRICULUM FOR STEM STUDENTS: A METHODOLOGICAL FRAMEWORK

Los-Sunitskaya A.A.

Saint-Petersburg National Research Academic University of the Russian Academy of Sciences

The article addresses a relevant methodological problem – bridging the communicative gap between classical literary texts and the per-

ception of students in technological (engineering) profile classes, who are characterized by a logical-algorithmic type of thinking. The aim of the research is the theoretical substantiation and methodological development of the “cultural code” concept as a core structural element for the analysis of a literary work within specialized education. Based on the analysis of existing approaches, the choice of an integral definition of the cultural code is justified and adapted for school practice. The scientific novelty lies in the development of an operational model for working with text, based on the procedures of decomposition and decryption of cultural codes. The practical significance is revealed through the example of a detailed analysis of A.P. Chekhov’s story “Ionych,” which demonstrates a step-by-step algorithm for identifying and interpreting key cultural codes. The results of the study confirm that the proposed approach not only ensures a deep understanding of the literary work but also contributes to the formation of meta-subject connections, research competencies, and the cultural identity of students. It is concluded that integrating the “cultural code” concept into the educational paradigm is highly effective for achieving the goals of literary education in the digital age.

Keywords: cultural code, methods of teaching literature, specialized education, technological (engineering) profile, logical-algorithmic thinking, cultural approach, historical and cultural context, meta-subject connections.

References

1. Avanesova G. A., Kuptsova I.A. Cultural codes: understanding the essence, functional role in cultural practice. // In the world of science and art: issues of philology, art history and cultural studies”: collection of articles based on the materials of the XLVII International Scientific and practical conference. April 15, 2015, pp. 28–37.
2. All-Russian open creative festival of national cultures “Cultural Code”. [electronic resource]. URL: <https://www.vs-maximum.ru/kk2025> (accessed 09/20/2025)
3. The All-Russian social orientation project “Cultural code of Russia”. [electronic resource]. URL: https://vospitateli.pro/innovations_21 (accessed 09/20/2025)
4. Golubkov S.A. Formation of skills of working with cultural codes in classes in philological disciplines // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2021. Vol. 27, No. 3. pp. 65–71. DOI: 10.12287/2542-0445-2021-27-3-65-71.
5. Gudova M. Yu., Yuan M. The concept of “cultural code”: levels of meaning // Intelligence. Innovation. Investment. 2022. No. 4. pp. 151–159. DOI: 10.25198/2077-7175-2022-4-151.
6. Izotova N.N. Cultural code as an object of social and humanitarian sciences research // Culture and civilization. 2020. Volume 10. No. 3A. pp. 185–191. DOI: 10.34670/AR. 2020.19.12.023.
7. Kargapov E.P. General theory of cultural codes // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2025. № 3–1(102). pp. 289–296. DOI: 10.24412/2500-1000-2025-3-1-289-296.
8. Kuznetsova A.V. Pragmatics of cultural codes in a literary text. Actual problems of philology and pedagogical linguistics. 2021. No. 3. pp. 233–242.
9. Levushkina O.N. Methodical interpretation of the linguistic and cultural characteristics of the text in Russian language lessons. The monograph. Ulyanovsk: UISTU, 2013. 316 p.
10. Losev D.V. Cultural code: definition of the concept and practical problems of the phenomenon: a theoretical review // Pan-Art. 2024. Vol. 4. Issue 2. pp. 132–140. DOI: 10.30853/pa20240020.
11. Mishatina N.L. Methodology and technology of speech development of schoolchildren: a linguoconceptocentric approach: abstract of the dissertation... Doctors of Pedagogical Sciences: 13.00.02. St. Petersburg, 2010. 48 p.
12. The program of the discipline “Cultural code of Russian literature”; 44.03.01 “Pedagogical education”. [Electronic resource] URL: <https://kpfu.ru/pdf/portal/oo2/617365.pdf> (accessed 09/20/2025)
13. The Cultural Code project. [electronic resource]. URL: <https://культурныйкод.RF/info/about/> (accessed 09/20/2025).
14. The work program of the discipline “Russian cultural code in Russian and foreign literature”; 5.9.1. “Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation”. [Electronic resource] URL: <https://www.pushkin.institute/education/aspir/ruslit/rpd/Русский%20культурный%20код%20в%20>

отечественной%20и%20зарубежной%20литературе.pdf (accessed 09/20/2025).

15. Savitsky V.M., Cherkasova E.V. Cultural and linguocultural codes: a theoretical review // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2023. Vol. 16. Issue. 12. pp. 4351–4358.
16. Simbirtseva, N.A. *Specificity of cultural interpretation: monograph*. Yekaterinburg: USPU, 2017. 273 p.
17. Tilepova A.K. On the concept of cultural code in modern humanitarian science // *Young Scientist*. 2024. No. 2 (501). pp. 61–65.
18. Khodyakova L.A. Methodology of text interpretation as a cultural phenomenon // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2011. No. 2. pp. 76–81.
19. Khudolei N.V. The cultural literary code of the modern Russian reader // *Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2014. No. 29–1. pp. 155–164.
20. Yusupova Z.F. An artistic text as a unit of culture: a linguistic and methodological aspect // *Philology and Culture*. 2014. No. 4(38). pp. 229–234.

Перебор чисел в цикле для решения задания 14 ЕГЭ по информатике на системы счисления

Попов Владислав Сергеевич,

старший преподаватель, кафедра «Информационные системы и телекоммуникации», ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

E-mail: popov_vlad@bmstu.ru

В статье рассматривается алгоритм перебора чисел в цикле для решения заданий 14 единого государственного экзамена по информатике на системы счисления за 2024 и 2025 годы. В статье рассмотрены четыре задания и их решения на языке программирования Python: программный код для решения задания 1 на подсчёт количества указанных цифр в записи числового значения выражения в десятичной системе счисления служит основой для решения заданий 2–4, требующих организации дополнительного цикла для получения ответа. Приведена методика эффективного решения задания на языке программирования, продиктованная невозможностью эффективного решения задания аналитическими методами. Рассмотрены типичные ошибки, совершаемые экзаменуемыми при написании программного кода для решения заданий рассмотренного типа. Статья будет полезна для выпускников школ, планирующих сдавать единый государственный экзамен по информатике, учителей, преподавателей информатики.

Ключевые слова: системы счисления, цикл, циклический алгоритм, ЕГЭ по информатике, информатика, программирование, задание 14 ЕГЭ по информатике.

Введение

Федеральные рабочие программы по информатике на уровне основного общего образования и среднего общего образования содержат системы счисления и программирование в качестве разделов и тем учебного предмета «Информатика» [1–4]. В едином государственном экзамене (ЕГЭ) 2024 года задание 14 впервые оказалось почти невозможным решить аналитически ввиду большой сложности такого решения, необходимости перебора большого количества чисел для вычисления и проверки ответа. Эффективное решение данных заданий на языке программирования Python рассмотрено в настоящей статье. По данным методических рекомендаций на основе анализа типичных ошибок, в ЕГЭ по информатике 2024 года задание 14 верно выполнили лишь 33,9% экзаменуемых, что является минимальным процентом выполнения данного задания с момента введения компьютерной формы ЕГЭ по информатике (в 2021 году – 48,2%, в 2022 году – 49,3%, в 2023 году – 46,6%, в 2025 году – 38,6%). Отсутствие научно-методической литературы, посвящённой решению данного задания, усугубляет проблему, связанную с обучением системам счисления и решением рассмотренного задания.

Материалы и методы исследования

Материалы исследования: задания 14 контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена (КИМ ЕГЭ) по информатике 2024 и 2025 годов, программный код на языке программирования Python (циклические алгоритмы для преобразования чисел между различными системами счисления, для перебора последовательности чисел), допускаемые экзаменуемыми ошибки при записи программного кода для решения рассмотренных заданий.

Методы исследования: написание программного кода для решения заданий, запись известного программного кода в тело оператора цикла для многократного выполнения, формирование списка допускаемых экзаменуемыми типичных ошибок.

Результаты исследования и их обсуждение

Задание 1: демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по информатике

Второе из приведённых заданий 14 демонстрационного варианта КИМ ЕГЭ 2024 года по информа-

тике [5, с. 15] предполагало вычисление количества значащих нулей в записи числового значения выражения $3 \cdot 3125^8 + 2 \cdot 625^7 - 4 \cdot 625^6 + 3 \cdot 125^5 - 2 \cdot 25^4 - 2024$ в системе счисления с основанием 25.

```
1 number = 3 * 3125 ** 8 + 2 * 625 ** 7 - 4 * 625 ** 6 + 3 * 125 ** 5 - 2 * 25 ** 4 - 2024
2 cnt = 0
3 while number > 0:
4     if number % 25 == 0:
5         cnt += 1
6     number //= 25 # или number = number // 25
7 print(cnt) # ответ: 9
```

Рис. 1. Программный код на языке Python для решения задания 1

В первой строке программы в переменную `number` записывается число, приведённое в задании. Во второй строке программы нулём инициализируется переменная `cnt`, в которой будет выполняться подсчёт количества нулей в 25-ричной записи приведённого в задании числа. Цикл `while` выполняется, пока значение числа `number` больше 0 (в качестве условия выполнения цикла также может быть записано неравенство переменной `number` нулю: `number != 0`). Очередная цифра числа `number` в 25-ричной системе счисления вычисляется как остаток от деления числа `number` на 25: `number % 25`. Если вычисленный остаток от деления `number` на 25 равен нулю, очередная цифра числа `number` является нулём, выполняется инкремент (увеличение на единицу) переменной `cnt`. Для перехода к следующей цифре числа `number` в 25-ричной системе счисления выполняется целочисленное деление числа `number` на 25, что может быть записано в двух формах – с использованием сокращённой (составной) формы оператора присваивания (`number //= 25`) или с использованием операторов присваивания и целочисленного деления (`number = number // 25`). Также решение подобных заданий описано в статьях [6, с. 115; 7; 8, с. 42–44].

Решение данного задания на языке программирования Python приведено на рис. 1, верным ответом является число 9.

В заданиях единого государственного экзамена по информатике 2024 года от экзаменуемых потребовалось вставить приведённый на рис. 1 программный код в дополнительный цикл, перебирающий допустимые значения переменной. Три таких задания 14 ЕГЭ по информатике и соответствующие решения на языке программирования Python представлены ниже.

Задание 2: контрольные измерительные материалы единого государственного экзамена по информатике 07.06.2024

Несмотря на относительную простоту задания 14 демонстрационной версии КИМ ЕГЭ 2024 года, в экзаменационных заданиях 14 КИМ ЕГЭ по информатике 2024 года потребовалось добавить дополнительный цикл для изменённого под условие задачи шаблона вышеприведённого программного кода: для записанного в троичной системе счисления значения арифметического выражения $3^{100} - x$, где x – целое положительное число, не превышающее 2030, следовало определить наибольшее значение x , при котором в троичной записи значения данного арифметического выражения содержится ровно пять нулей. Решение данного задания приведено на рис. 2, корректным ответом на задание является число 2024.

```
1 for x in range(1, 2031):
2     number = 3 ** 100 - x
3     cnt = 0
4     while number > 0:
5         if number % 3 == 0:
6             cnt += 1
7         number //= 3
8     if cnt == 5:
9         print(x) # ответ (наибольшее число): 2024
```

Рис. 2. Программный код на языке Python для решения задания 2

На рис. 2 выделен изменённый программный код для решения задания, представленный на рис. 1: в переменную `number` присвоено значение выражения $3^{100} - x$, при вычислении очередной цифры числа `number` в троичной системе счисления вычисляется остаток от деления на 3 (`number % 3`), при переходе к следующей цифре числа `number` в троичной системе счисления число `number` целочисленно делится на 3 (`number //= 3` или `number = number // 3`). Шаботный программный

код для решения задания вставлен в цикл `for`, перебирающий значения переменной x в диапазоне от 1 до 2030 включительно. В соответствии с условием приведённого задания требуется определить максимальное число x , при котором троичная запись значения выражения $3^{100} - x$ содержит ровно пять нулей, поэтому после цикла `while`, вычисляющего количество нулей `cnt` в троичной записи числа `number`, выполняется проверка условия `cnt == 5`, в случае истинности которого выводится значе-

ние переменной x , при котором в троичной записи числа number содержалось ровно пять нулей. Наибольшее выведенное значение переменной x , соответствующее последнему отображённому числу x в последовательности, является ответом на задание 2.

Задание 3: контрольные измерительные материалы единого государственного экзамена по информатике 19.06.2024 (Центр)

В ряде заданий вместо большего в подходящей последовательности чисел требовалось определить меньшее число. Примером является задание 14 КИМ ЕГЭ от 19.06.2024: для арифметического выражения $6^{260} + 6^{160} + 6^{60} - x$ требовалось определить такое наименьшее целое положительное значение x , не превышающее 2030, при котором количество нулей в 6-ричной записи значения арифметического выражения равно 202. Программный код для решения данного задания на языке Python представлен на рис. 3. Ответом на это задание является значение x , равное 216.

```
1 for x in range(1, 2031):
2     number = 6 ** 260 + 6 ** 160 + 6 ** 60 - x
3     cnt = 0
4     while number > 0:
5         if number % 6 == 0:
6             cnt += 1
7             number //= 6
8         if cnt == 202:
9             print(x) # ответ (наименьшее число): 216
```

Рис. 3. Программный код на языке Python для решения задания 3

Как видно из приведённого примера, в изменённых заданиях 14 ЕГЭ по информатике, появившихся в КИМ ЕГЭ 2024 года, также могут встречаться довольно громоздкие арифметические выражения. В программном коде для решения задания 3 на рис. 3 ввиду использования 6-ричной системы счисления выполняется целочисленное деление на 6 (строка 7) и вычисление остатка от целочисленного деления на 6 (строка 5).

Задание 4: контрольные измерительные материалы единого государственного экзамена по информатике 19.06.2024 (Сибирь)

```
1 max0 = 0
2 for x in range(1, 2031):
3     number = 6 ** 2030 + 6 ** 100 - x
4     cnt = 0
5     while number > 0:
6         if number % 6 == 0:
7             cnt += 1
8             number //= 6
9         max0 = max(max0, cnt)
10    print(max0) # ответ: 1934
```

Рис. 4. Программный код на языке Python для решения задания 4

Рассматриваемые задания 14 КИМ ЕГЭ по информатике не ограничиваются нахождением максимального или минимального числа x , числовое

значение арифметического выражения в указанной системе счисления для которых удовлетворяет заданному условию. Примером другого задания является определение наибольшего возможного количества нулей в 6-ричной записи значения выражения $6^{2030} + 6^{100} - x$, где x – целое положительное число, не превышающее 2030. Программный код на языке Python для решения данного задания приведён на рис. 4, ответом на данное задание является число 1934.

Для решения вышеприведённого задания использована переменная max0 , в которой после вычисления количества нулей в 6-ричной записи значения выражения $6^{2030} + 6^{100} - x$ для очередного значения переменной x сохраняется когда-либо вычисленное наибольшее количество нулей ($\text{max0} = \max(\text{max0}, \text{cnt})$). После всех итераций цикла `for` вычисленное наибольшее количество нулей max0 в 6-ричной записи значения заданного арифметического выражения выводится на экран. Ввиду обработки довольно больших чисел представленная на рис. 4 программа выполняется дольше предыдущих.

Другие возможные типы заданий 14 в ЕГЭ по информатике

Задание 14 в ЕГЭ по информатике также может предполагать:

- вычисление количества заданных цифр в числовом значении арифметического выражения, записанном в указанной системе счисления [6, с. 115; 7; 8, с. 42–44];
- нахождение значения цифры x , при котором числовое значение выражения, операнды которого указаны в десятичной позиционной системе счисления, кратно указанному числу [8, с. 40–42; 9; 10, с. 83–86].

Типичные ошибки при решении заданий 14 в ЕГЭ по информатике

При выполнении задания обучающиеся совершают множество разнообразных ошибок даже в типовом (шаблонном) программном коде. Ниже приведены типичные ошибки экзаменуемых при выполнении задания 14 рассмотренного типа:

- неверно записано приведённое в задании арифметическое выражение: записан оператор сложения (+) вместо вычитания (–), ввиду опечатки указана операция умножения (*) вместо возведения в степень (**), допущены опечатки при записи чисел;
- вместо целочисленного деления (операции //, //=) использовано обычное деление (операции /, /=);
- неверно указана вложенность операции целочисленного деления исходного числа для перехода к следующей цифре в заданной системе счисления;
- перепутаны операции целочисленного деления и получения остатка от целочисленного деления;
- неверно записано условие для подсчёта цифр, например, для рассмотренных заданий 1–4

не указано сравнение с нулём ($= 0$), неверно указано сравнение с цифрой или с диапазоном цифр;

- неверно записано условие цикла.

Заключение

В статье рассмотрены решения заданий 14 ЕГЭ по информатике, требующие циклического перебора возможных значений операнда x на языке программирования, для решения каждого рассмотренного задания приведён программный код на языке Python. Показано, что тип задания 14, появившийся в ЕГЭ по информатике 2024 года, может быть легко решён с использованием ранее известного программного кода, вложенного в тело оператора цикла, осуществляющего перебор возможных значений операнда x заданного арифметического выражения.

Литература

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Информатика (базовый уровень) (для 7–9 классов образовательных организаций). Москва: Институт стратегии развития образования. 2023. 45 с.
2. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Информатика (углублённый уровень) (для 7–9 классов образовательных организаций). Москва: Институт стратегии развития образования. 2023. 51 с.
3. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Информатика (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). Москва: Институт стратегии развития образования. 2023. 38 с.
4. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Информатика (углублённый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). Москва: Институт стратегии развития образования. 2023. 52 с.
5. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по информатике. Москва: Федеральный институт педагогических измерений, 2023. 24 с.
6. Сорочинский М. А., Белолубский М.М. Подготовка к ЕГЭ по информатике и ИКТ: обзор заданий и решение задач на основе языка программирования Python // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 8–3 (110). – С. 114–117. – DOI: 10.23670/IRJ.2021.110.8.097. – EDN: OJTQPX.
7. Попов В.С. Решаем задачу ЕГЭ № 14 в семь строк кода на Python // Потенциал. Журнал для старшеклассников и учителей. – 2020. – № 11 (191). – С. 49–50.
8. Попов В.С. По следам летней школы для учителей информатики 2023 в МГУ им. М.В. Ломоносова: способы решения задания на системы счисления № 14 в ЕГЭ // Потенциал. Журнал для старшеклассников и учителей. – 2023. – № 6 (222). – С. 39–44.

9. Попов В.С. Решаем новую задачу ЕГЭ № 14 в Python и электронной таблицей // Потенциал. Журнал для старшеклассников и учителей. – 2023. – № 2 (218). – С. 52–58.
10. Зубрилин А.А. Возможности табличных процессоров при подготовке к ЕГЭ по информатике // Информатика в школе. – 2024. – Т. 23, № 6. – С. 78–86. – DOI: 10.32517/2221-1993-2024-23-6-78-86. – EDN: GOOTWX.

ITERATION OVER NUMBERS TO SOLVE ASSIGNMENT 14 OF THE UNIFIED STATE EXAM IN INFORMATICS ON NUMBER SYSTEMS

Popov V.S.

Bauman Moscow State Technical University

This article examines an algorithm for iteration over numbers in a loop to solve Task 14 of the Unified State Exam in Informatics on number systems for 2024 and 2025. Four tasks and their solutions in the Python programming language are discussed. The code for solving Question 1, which involves counting the number of specified digits in a non-decimal notation, serves as the basis for solving Questions 2–4, which require an additional loop to obtain the answer. A methodology for effectively solving the problem in a programming language is presented, citing the impossibility of effectively solving it using analytical methods. Typical errors made by examinees when writing code for solving problems of this type are discussed. This article will be useful for high school graduates planning to take the Unified State Exam in Informatics, as well as informatics teachers.

Keywords: number systems, loop, loop algorithm, Unified State Exam in Informatics, informatics, programming, task 14 of the USE in Informatics.

References

1. Federal work program of basic general education. Informatics (basic level) (for grades 7–9 of educational organizations). Moscow: Institute for Strategy of Education Development, 2023. 45 p.
2. Federal work program of basic general education. Informatics (advanced level) (for grades 7–9 of educational organizations). Moscow: Institute for Strategy of Education Development, 2023. 51 p.
3. Federal work program of secondary general education. Informatics (basic level) (for grades 10–11 of educational organizations). Moscow: Institute for Strategy of Education Development, 2023. 38 p.
4. Federal work program of secondary general education. Informatics (advanced level) (for grades 10–11 of educational organizations). Moscow: Institute for Strategy of Education Development, 2023. 52 p.
5. Demonstration version of control measuring materials of the 2024 Unified State Exam in Informatics. Moscow: Federal Institute of Educational Measurement, 2023. 24 p.
6. Sorochinsky M. A., Belolyubsky M.M. Preparation for the Unified State Exam in Computer Science and ICT: an Overview of Tasks and Problem Solving Based on the Python Programming Language. *Meždunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal* (International Research Journal), no. 8–3 (110), 2021, pp. 114–117. DOI: 10.23670/IRJ.2021.110.8.097. EDN: OJTQPX.
7. Popov V.S. Solving Unified State Exam Problem #14 in Seven Lines of Python Code. *Potential. Magazine for High School Students and Teachers*, no. 11 (191), 2020, pp. 49–50.
8. Popov V.S. In the Footsteps of the 2023 Summer School for Informatics Teachers at Lomonosov Moscow State University: Methods for Solving Task on Number Systems No. 14 in the Unified State Exam. *Potential. Magazine for High School Students and Teachers*, no. 6 (222), 2023, pp. 39–44.
9. Popov V.S. Solving the New Unified State Exam Problem #14 in Python and a Spreadsheet. *Potential. Magazine for high school students and teachers*, no. 2 (218), 2023, pp. 52–58.
10. Zubrilin A.A. Capabilities of Spreadsheets in Preparation for the Unified State Exam in Informatics. *Informatics in School*, vol. 23, no. 6, 2024, pp. 78–86. DOI: 10.32517/2221-1993-2024-23-6-78-86. EDN: GOOTWX.

Подготовка будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе

Постникова Наталья Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
E-mail: postnikovani@mail.ru

В статье рассматриваются основные тенденции развития системы воспитания, которые обусловлены спецификой государственной политики на современном этапе, определяются основные вызовы, которые современная политическая ситуация ставит перед высшей педагогической школой, формулируются целевые установки подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников. На основе этих вызовов описана модель (целевой, содержательный, технологический компоненты) процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе как процесса организации учебной и внеучебной деятельности студентов педагогических профилей, наполненную личностным смыслом и направленную на воспитание педагога, готового успешно решать профессионально-педагогические задачи патриотического воспитания школьников в рамках государственной системы воспитания.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, государственная политика в области патриотического воспитания, подготовка будущего учителя к реализации патриотического воспитания.

Важнейшим направлением воспитательной деятельности системы образования в Российской Федерации в настоящий момент является патриотическое воспитание, от эффективности которого зависят перспективы развития России для будущих поколений.

Изменившиеся геополитические условия поставили российское образование в ситуацию, когда государство требует от высшей школы подготовки педагога, способного реализовывать патриотическое воспитание школьников на высоком уровне.

Достижение национальной цели развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309, п. 3) предполагает «воспитание патриотичной и социально ответственной личности». «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и проект «Стратегии развития воспитания на период до 2030 года предполагают «формирования у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России на основе развития программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического воспитания» [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО) в качестве результата патриотического воспитания постулирует «осознание российской гражданской идентичности, проявление интереса к познанию истории, культуры РФ, своего края, народов России; ценностное отношение к достижениям России, уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природно му наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране» [4].

Важность патриотического воспитания подчеркивается и в таких федеральных законах как № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации», № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи», Указах Президента Российской Федерации «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовнонравственных ценностей», «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года», «Об утверж-

дении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», «Об утверждении Основ государственной культурной политики Российской Федерации» и других нормативно правовых актах, документах Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации в части вопросов воспитания.

Готовность системы образования к реализации идей государственной политики в области патриотического воспитания зависит от готовности педагогов выступить в роли проводников этих идей для будущих поколений.

Система подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности должна быть пересмотрена с учетом усиления роли патриотического воспитания в образовательном процессе и тех тенденций, которые отражены в нормативных документах, регламентирующих процесс патриотического воспитания в современной России.

Задачей данной статьи является разработка модели подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьника с учетом особенностей современной политики.

Прежде всего необходимо выделить те особенности современной ситуации, которые находят отражение в нормативных документах последних лет и требуют от системы высшего педагогического образования немедленного реагирования.

Во-первых, это окончательное формирование единого воспитательного пространства и государственной системы воспитания, усиление позиций государственных институтов в процессе воспитания, изменение структуры системы воспитательной работы в школе (появление должности советника директора по воспитанию и т.д.).

Во-вторых, это усиление роли общественных и государственно-общественных движений организаций в едином воспитательном пространстве страны. Трудно переоценить ту роль, которую играют Движение Первых, Росмолодежь, волонтерские движения в практике воспитательной деятельности современной школы. Единое воспитательное пространство предполагает единые целевые ориентиры, интенсивный обмен наиболее успешными воспитательными практиками, единую систему поддержки талантливой молодежи за счет большого числа региональных и межрегиональных проектов, грантовой деятельности в сфере патриотического воспитания и т.д.

В-третьих, усиление военно-патриотической составляющей воспитательного процесса, построение процесса патриотического воспитания на фундаменте исторической памяти. В сложный период, переживаемый Россией, патриотические установки молодого поколения носят явно выраженный героический характер, базируются на исторической памяти о военных свершениях предыдущих поколений, прежде всего, на уважении к памяти подвига советского народа в годы Великой отечественной войны. Через призму исторической памяти воспринимается и ситуация

СВО, как продолжение героической традиции предков. Патриотическое воспитание современных школьников реализуется при активном участии таких организаций как «Юнармия», военно-патриотические объединения, «Орлята России» и т.д.

В-четвертых, патриотическое воспитание часто реализуется в цифровом пространстве, которое является очень эффективной площадкой для трансляции патриотических ценностей, реализации как патриотических установок молодежи.

Наконец, значимой чертой современной ситуации является тот факт, что впервые за многие годы внятно, четко и прямо сформулирован не только идеал патриотического воспитания – воспитание патриота России, который гордится своей великой Родиной – но и «антиидеал», то есть выделены те угрозы и вызовы, с которыми сталкивается система воспитания: распространение чуждых российскому менталитету антигуманистических идей, «культуры отмены», искажение истории, насаждение русофобии и национализма и т.д.

Выделенные тенденции поставили перед системой подготовки будущего педагога целый ряд вызовов, ответом на которые и должна стать система подготовки будущего учителя к патриотическому воспитанию школьников в новых условиях.

Сформулируем эти вызовы и целевые ориентиры системы подготовки учителя к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе.

Первый и главный вызов связан с тем, что современный педагог призван осуществлять патриотическое воспитание школьников в рамках единой, сформированной и активно развивающейся общественно-государственной системы воспитания.

Усиление позиции государства и усиление централизации процесса патриотического воспитания актуализирует проблему личностного смысла патриотического воспитания для учителя. Нарратив Большой учительской недели 2025 года «Каждый учитель – защитник» в полной мере отразил необходимость педагогическому вузу воспитывать патриотов России в первую очередь и учителей, готовых к реализации государственной политики в сфере педагогического воспитания – во вторую. Эффективно реализовать патриотическое воспитание способен только учитель, для которого патриотизм наполнен личностным смыслом.

Новые вызовы, обусловленные централизацией процесса патриотического воспитания, связаны с риском утраты педагогом чувства субъектности, авторства в организации воспитательного процесса и ответственности за него. Это проявляется на различных уровнях – содержательном, организационном, ролевом. Есть разработанные планы, темы, конспекты «Разговоров о важном», целый штат людей, которые отвечают за реализацию патриотического воспитания. Это приводит к тому, что у части педагогов может возникнуть ощущение

ние перегруженности школы воспитательной работой с одной стороны и своей роли как человека, отвечающего только за регистрацию учащихся на платформе, посещения того или иного мероприятия и т.д., с другой.

Целевой ориентир системы подготовки учителя – подготовка учителя, который является патриотом России и на личностном уровне осознает и активно принимает свою позицию внутри общественно-государственной системы воспитания.

Содержание процесса подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников должно базироваться на вдумчивом и серьезном изучении нормативных документов в области государственной политики воспитания, включать тщательное изучение функциональных обязанностей классного руководителя, советника по воспитанию по патриотическому воспитанию школьников, способствовать осознанию будущими учителями социальной роли педагога в построении России будущего.

Следующий вызов связан с угрозой того, что централизация содержания воспитательной работы в едином воспитательном пространстве может способствовать потере частью педагогов творческого подхода в реализации патриотического воспитания школьников. Это наглядно наблюдается в формальном отношении части педагогического сообщества к Разговорам о важном.

Целевой ориентир системы подготовки учителя – подготовка учителя, который способен реализовать творческий подход в процессе патриотического воспитания школьников путем персонализации воспитательных воздействий.

Содержание процесса подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников должно включать формирование умения адаптировать материалы информационно-воспитательного назначения под нужды конкретного города, конкретного класса, конкретного ученика и т.д.

Еще одним вызовом может стать недостаточная готовность учителя выстраивать эффективное взаимодействие с детскими и молодежными общественными организациями в процессе воспитательной работы дублирования функций до попытки переложить на них обязанности по воспитанию школьников.

Целевой ориентир здесь подготовка педагога, способного выстраивать взаимодействие с детскими и молодежными общественными организациями таким образом, чтобы шел процесс взаимобогащения и взаимосовершенствования.

Содержание процесса подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников должно включать обучение будущих учителей практикам эффективного взаимодействия с общественными организациями патриотического направления, привлечения специалистов этих организаций к решению общих вопросов воспитания.

Все более широкое применение онлайн-технологий в процессе патриотического воспитания также становится вызовом, потому что учителя, реализующие патриотическое воспитание вынуждены конкурировать за внимание учеников с популярными у молодежи медийными фигурами.

Целевой ориентир здесь – подготовка учителя, способного создавать и продвигать конкурентоспособный контент патриотической направленности с использованием актуальных трендов.

Содержание процесса подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников должно включать развитие медиакомпетенций на уровне, позволяющем продвигать патриотические ценности и идеи на современном уровне.

Еще один важнейший вызов это необходимость повышения исторической образованности будущего учителя, независимо от преподаваемого предмета. Историческая память о военных свершениях предыдущих поколений, прежде всего, уважение к памяти подвига советского народа в годы Великой отечественной войны является фундаментом патриотического сознания современного россиянина. Многие исследователи отмечают, что несмотря на текущую корректировку и интенсификацию процесса исторического образования, в этой сфере по-прежнему есть проблемы [7].

Целевой ориентир здесь подготовка педагогов, способных в процессе патриотического воспитания опираться на историю России, раскрывать перед школьниками сущность патриотического воспитания как гордости за историю своей страны, готовности продолжать славные деяния предков во благо родины.

Содержание процесса подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников предполагает не просто формирование умения оперировать отдельными фактами, припоминать отдельные эпизоды, имена и даты, но подготовку учителя способного опираться в процессе патриотического воспитания школьников на системные, логически выстроенные научные и свободные от фальсификации знания.

Наконец, важнейшим вызовом является то, что патриотическое воспитание школьников должно осуществляться в ситуации противостояния «Россия-запад», столкновения ценностных систем.

Целевой ориентир здесь подготовка педагогов, способных эффективно реализовать патриотическое воспитание в условиях информационной войны, противодействуя распространению античеловеческих ценностей.

Содержание процесса подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников предполагает формирование у учителей не только готовности к воспитанию у школьников российской гражданской идентичности, формирования основ правильного отношения к обществу и государству, но и готовности к проведению методичной системной работы с под-

ростками, у которых просматриваются элементы неуважительного отношения к идеям патриотизма, «государственности, национального развития, межнационального согласия, к символике государства, его атрибутам, выражающееся в поведении, в деятельности, в суждениях» [1].

Процессуальный блок модели подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников может быть представлен описанием процесса подготовки по видам деятельности (учебная и внеучебная).

Приведем примеры эффективных практик, которые могут быть использованы в процессе подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников в ходе учебной деятельности.

Определение воспитания патриотов России как национальной цели Российской Федерации требует от системы высшего профессионального образования подготовки учителя, который должен быть готов эффективно реализовывать этот процесс в школе, адекватно отвечать на возникающие вызовы и действовать в любой ситуации.

Решению этой проблемы может способствовать использование в учебном процессе технологии имитационного моделирования воспитательных ситуаций [2], прежде всего в формате имитационных игр, где при содействии опытных экспертов, выступающих в роли коучей, будущие педагоги смогут рассмотреть различные ситуации патриотического воспитания, предложить различные варианты их разрешения и в процессе обсуждения выбрать наиболее эффективные.

А.А. Мирошниченко предлагает использовать для этих целей возможности вузовских технопарков педагогических компетенций, которые есть в каждом педагогическом вузе [2].

Собственный опыт автора в подготовке будущих учителей показал эффективность использования ситуационных задач, квазипреподавания, совместной деятельности конструирования воспитательных событий и программ воспитания [3].

Приведем примеры имитационного моделирования ситуаций, возникающих в процессе патриотического воспитания школьников.

Анализируя с будущими педагогами возросшую роль общественных организаций в процессе патриотического воспитания и рассматривая пути взаимодействия с ними в воспитательном пространстве школы, можно рассмотреть две группы разнонаправленных проблемных ситуаций – ситуации, связанные с нежеланием учащихся принимать участие в деятельности и активностях Движения первых, деятельности волонтерских групп школы и города и т.д. и ситуации, связанные с тем, что активность отдельных активных учеников в конкурсах, проектах, форумах и т.д. может приводить к существенной перегрузке, проблемам не только с успеваемостью, но и со здоровьем активных школьников и создать угрозу выгорания.

Говоря о героическом характере патриотических установок молодого поколения, их опоре

на историческую память о военных свершениях предыдущих поколений, можно вместе с будущими учителями разработать идеи воспитательных событий патриотической направленности для учащихся с низкой степенью исторической информированности или разработать мероприятия, направленные на установление учащимися причинно-следственных логических связей, развитие навыков исторического анализа и т.д.

Очень полезными представляются нам упражнения, в ходе которых будущие педагоги должны адаптировать материалы «Разговоров о важном» для конкретного класса с заданными характеристиками (кадетский класс, класс, где много детей из семей участников СВО, класс с неоднородным национальным составом, класс, где учатся дети из новых территорий и т.д.).

В процессе учебной деятельности необходимо также создавать условия для осуществления межпредметной интеграции с целью интенсификации исторической и обществоведческой подготовки учителя, а также более глубоко ориентировать студентов на научно-исследовательскую деятельность патриотической тематики. Наиболее оптимальным является вариант, когда выбирая тему для своей исследовательской работы, студент сразу планирует, как смогут продолжить работу над этой темой его будущие ученики.

Основополагающей идеей нашей модели является идея о том, что культура подготовка будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников будет эффективной только в случае, если целенаправленная работа вуза будет организована не только в рамках учебной работы, но и в рамках внеучебной деятельности.

Мы уже неоднократно отмечали те характеристики внеучебной деятельности, которые делают ее пространством эффективной подготовки будущего учителя. ссылка на меня

Во-первых, в процессе неформального взаимодействия в ходе внеучебной деятельности происходит воспитание студента как патриота своей страны, наступает осознание и глубокое понимание своих сущностных качеств как гражданина и патриота России, субъекта государственной системы воспитания.

Во-вторых, внеучебная деятельность позволяет студентам расширить круг своего профессионального общения, уйти от влияния привычных шаблонов и стереотипов патриотического воспитания, сформированных в период проживания социальной роли ученика.

В-третьих, внеучебная деятельность выступает событийным пространством, которое ставит студента в ситуации эмоционального проживания сопричастности судьбам Родины. Такой ситуацией может быть встреча с участниками СВО, студенческий спектакль на патриотическую тему, выезд на новые территории с благотворительными целями и т.д. – важно, что эмоциональность момента дает студенту стимул для самоизменения.

Приведем примеры эффективных практик, которые могут быть использованы в процессе подготовки будущего учителя к реализации патриотического воспитания школьников в ходе внеучебной деятельности:

1. Участие в работе волонтерских и общественных объединений патриотической направленности, сборе средств, помощи семьям участникам СВО и т.д.
2. Участие в педагогических дебатах, дискуссиях по вопросам укрепления технологического суверенитета России, усиления роли России на геополитической арене.
3. Участие в работе микрогрупп при разработке проектов патриотической направленности.
4. Участие в подготовке театрализованных представлений по патриотической направленности, исполнение со сцены стихов и прозы участников СВО (например, из сборников «Жизнь за други своя. Истории участников СВО», «Нет уз святее товарищества. Истории участников СВО», «Честь наивысшая – носить русский мундир!» Государственного фонда защитников отечества).
5. Участие в проведении мероприятий патриотической направленности с целью приобретения опыта реализации патриотического воспитания.
6. Участие в работе университетских медиа, ведение блогов, запись патриотического контента для социальных сетей и т.д..

В процессе внеучебной деятельности следует обратить особое внимание на те специфические возможности, которые открылись перед системой подготовки учителя именно в условиях СВО.

Сложный период, который переживает страна, способствовал сплочению населения разных регионов страны, разных возрастных, поколенческих групп вокруг общих целей и задач [8].

Огромное количество детей и подростков вместе со всей страной включилось в совместную реально значимую деятельность ради победы, смогли ощутить себя активно действующей силой общества. В настоящий момент мы наблюдаем ситуацию, когда энергетический потенциал молодого поколения способствует подъему патриотических чувств, преодолению явления, которое А.С. Гаязов называл гражданским инфантилизмом [1].

Современная ситуация способствует сближению разных социальных групп. Совместная деятельность, направленная на помощь участникам СВО, объединяет волонтеров серебряного возраста и школьников, предпринимателей и ученых, рабочих и пенсионеров. Выстраивание патриотического воспитания на этой основе может существенно повысить его эффективность.

В пространстве патриотического воспитания современной России возникла новая мощная созидательная сила – участники СВО, а также вдовы и матери погибших, которые готовы делиться своим личным опытом. Мощнейший эмоциональный эффект от встреч с ними трудно переоценить.

В качестве результата применения данной модели может повышение эффективности процесса подготовки будущих педагогов к реализации патриотического воспитания школьников с учетом современных реалий.

Мы не претендуем на полный охват рассматриваемой проблемы ввиду многообразия подходов к ее решению, но высказываем убежденность, что работа может быть полезна для преподавателей педвузов, которые осознают важность подготовки студентов к реализации патриотического воспитания школьников с учетом современных реалий.

Модель была разработана в рамках исследования, выполняемого при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Подготовка будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики» (№ 16–330 от 29 мая 2025 г.).

В настоящий момент предлагаемая модель внедряется в процесс подготовки учителя в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» и промежуточные результаты ее внедрения показывают, что организация целенаправленного процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на личностном уровне при ведущей роли внеучебной деятельности может быть эффективной.

Литература

1. Гаязов, А.С. Гражданский инфантилизм как социальное явление // Проблемы востоковедения. – 2021. – № 1 (91) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskiy-infantilizm-sovremennogo-cheloveka-kak-sotsialnoe-yavlenie> – Текст: электронный, (дата обращения: 10.09.2025).
2. Мирошниченко А. А., Иванова Н.П., Баженова В.В. Воспитательные ситуации, актуальные для классных руководителей: взгляд из школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 09. – С. 77–95. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241139.htm> – Текст: электронный, (дата обращения: 02.09.2025).
3. Постникова, Н.И. Структура модели формирования культуры самопрезентации будущего педагога / Н.И. Постникова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 51–57. – Текст: непосредственный.
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://ntfiro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf> – Текст: электронный, (дата обращения: 02.09.2025).

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> – Текст: электронный, (дата обращения: 10.09.2025).
6. Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года // Распоряжение Правительства РФ от 17 августа 2024 года № 2233-р
7. Чёрный, С.П. Проблемы патриотического воспитания в современных условиях / С.П. Черный, А.П. Савин // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-patrioticheskogo-vospitaniya-v-sovremennyh-usloviyah> – Текст: электронный (дата обращения: 07.09.2025).
8. Яковлев, В.С. Гражданские ценности и установки российской молодежи в новых социально-территориальных условиях // Гуманитарий Юга России. – 2023. – Т. 12. – № 6(64). – С. 95–105.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN, TAKING INTO ACCOUNT THE MAIN DIRECTIONS OF STATE POLICY AT THE PRESENT STAGE

Postnikova N.I.

Shadrinsky State Pedagogical University

The article examines the main trends in the development of the education system, which are determined by the specifics of state policy at the current stage. The article identifies the main challenges that the current political situation poses for higher education institutions and formulates the objectives of preparing future teachers to implement patriotic education for schoolchildren. Based on these challenges, a model (target, content, and technological components) is described for the process of preparing future teachers to implement patriotic education among schoolchildren, taking into account the main directions of state policy at the current stage, as a process of organizing educational and extracurricular activities for students of pedagogical profiles, which is filled with personal meaning and

aimed at educating a teacher who is ready to successfully solve the professional and pedagogical tasks of patriotic education among schoolchildren within the framework of the state education system.

Keywords: patriotic education, state policy in the field of patriotic education, preparing future teachers to implement patriotic education.

References

1. Gayazov, A.S. Civil Infancy as a Social Phenomenon // Problems of Oriental Studies. – 2021. – № 1 (91) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskiy-infantilizm-sovremennogo-cheloveka-kak-sotsialnoe-yavlenie> – Text: electronic, (date of access: 10.09.2025).
2. Miroshnichenko A. A., Ivanova N.P., Bazhenova V.V. Educational Situations Relevant for Class Teachers: A School Perspective // Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". – 2024. – No. 09. – Pp. 77 95. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241139.htm> – Text: electronic, (date of access: 02.09.2025).
3. Postnikova, N.I. The structure of the model of the formation of the culture of self-presentation of the future teacher / N.I. Postnikova // Modern pedagogical education. – 2023. – No. 10. – Pp. 51–57. – Text: direct. Modern Pedagogical Education Journal No. 10, 2023, link to pdf.
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05/31/2021 No. 287 "On Approval of the Federal State Educational Standard of basic general Education". URL: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-02/17/2023.pdf> – Text: electronic, (accessed: 09/02/2025).
5. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> – Text: electronic, (date of access: 09/10/2025).
6. Strategy for the implementation of youth policy in the Russian Federation for the period up to 2030 // Decree of the Government of the Russian Federation dated August 17, 2024 No. 2233-р
7. Cherny, S.P. Problems of patriotic education in modern conditions / S.P. Cherny, A.P. Savin // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-patrioticheskogo-vospitaniya-v-sovremennyh-usloviyah> –Text: electronic (accessed 07.09.2025).
8. Yakovlev, V.S. Civic values and attitudes of Russian youth in new socio-territorial conditions // Humanities of the South of Russia. – 2023. – Т. 12. – № 6(64). – Pp. 95–105.

Стратегии управления процессом экологизации в общем образовании: новая реальность, опции и контексты

Скрипова Надежда Евгеньевна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»
E-mail: nscripova@mail.ru

Кисляков Алексей Вячеславович,

кандидат педагогических наук, профессор, начальник управления воспитания и дополнительного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»
E-mail: aleksey.kislyakov@chiro74.ru

Хафизова Наталья Юрьевна,

старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»
E-mail: natalya.khafizova@chiro74.ru

Описываются в общем виде практики экологического образования в детских садах и школах Челябинской области и делается вывод о необходимости системного осуществления процесса управления экологизацией в общем образовании. В кратком изложении рассматривается управление и управленческий цикл как система с представлением взаимосвязанных элементов. С целью эффективного решения управленческих алгоритмов и придания системности данному процессу предлагается процесс управления непрерывной экологизацией в детском саду и школе осуществлять посредством использования стратегий управления. Обосновывается эффективность, целесообразность, персонализация и оптимальность применения стратегии фокусирования. Описаны основные преимущества и эффекты стратегии фокусирования при осуществлении внутренней системы оценки качества образования процесса непрерывной экологизации. Представлены направления использования стратегий фокусирования при организации процесса управления экологизацией общего образования (например, состояние экологической грамотности определённых групп детей; профессиональные компетенции работников; оценка эффективности моделей эконаставничества; эффективность эколого-развивающей среды).

Ключевые слова: обучающиеся, непрерывная экологизация общего образования, управление процессом экологизации в общем образовании; стратегии управления, стратегии фокусирования.

В числе проблемных зон, привлекающих особое внимание и актуализированных в современном образовательном дискурсе (одновременно с «единым актуальным содержанием образования», «сопровождением единого управления», «цифровизацией всех сегментов образования») заметная локация отводится управлению процессом экологизации в общем образовании. Прежде чем перейти к развороту «управление экологизацией в образовании», представим обоснование следующих координат: что же такое «экологизация» всего общего образования сегодня; почему необходим переход от мероприятийных экологических сегментов к системным деятельности; почему необходимо заниматься системно управлением процессом непрерывной экологизации; какие рассматриваем/внедряем/реализуем стратегии управления экологическим образованием в образовательных организациях.

Можно в данной ситуации пояснить, что экологизация общего образования сегодня это не только и не столько естественнонаучные знания, а сложный и многогранный процесс. Как таковая экологизация образования:

а) означает достижение обозначенных многочисленными стратегическими документами федерального и регионального уровня показателей и результатов [3; 13; 14; 15];

б) устанавливает пути достижения указаний ФГОС и федеральных образовательных программ общего образования в палитре требований к экосодержанию, экоценностям, практико-ориентированной экодеятельностной составляющей [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12];

в) является ядром всего образования;

г) является материализацией на практике значимого общественного исхода.

Мы обозначаем, что экологизация – это система и процесс внедрения решений/возможностей экологического образования в содержание образования. Это процесс, обозначающий и предполагающий организацию и реализацию экологического образования как системы, включающей управленческие функции. И, конечно же, экологизация, как система и процесс, подразумевает реализуемость всех экоиimperативов в поведении (экологически ответственном поведении), образе жизни (экологически осознанном образе жизни), системе ценностей («зелёных ценностей»), в воспитании (эковоспитании) и в ментальной жизни обучающегося в целом (экологическое существование) [1; 2; 16]. И ещё это и эталон развитости организации (школы, детского сада) и при этом показатель

общей, в том числе экологической культуры человека, а в нашем случае – показатель сформированности пропедевтических основ экологической культуры ребёнка любой возрастной группы.

В качестве констатации можно отметить, что сегодня для наших школ и детских садов экологизация – это практики экообразования в разнообразных системах координат (табл.).

Таблица. Практики экологического образования в детских садах и школах Челябинской области

для воспитанников дошкольных образовательных организаций («Наш дом – Южный Урал», «Практическая экология для дошкольников»)	для учащихся школ
включается экологическая составляющая в сюжетные линии всех образовательных областей (познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, физическое развитие)	оказывается за контекстом предметов естественнонаучного цикла и активно вписывается в контент всех предметов (из однопредметной экологизации превращается в транспредметную)
педагогические мероприятия по практической экологии (прогулки, дидактические и разнообразные игры, наблюдения, прогулки/турпоходы/экскурсии, беседы, исследование, опыты и экспериментирование)	активно вписывается в контент курсов внеурочной деятельности, реализуемых в половине школ Челябинской области («Практическая экология для младших школьников», «Экологическая безопасность (5–6 классы)», «Экология Челябинской области (7–9 классы)», «Экология Челябинской области и устойчивое развитие (10–11 классы)» и др.)
активно продвигаются экологические культурные практики (экологические акции «Бережём елочку», «Заботливая зима для птиц», «Люблю детсадовскую умную экотропу», «Красная книга детского сада» «Первоцветы берегу и охраняю», «Разделяйка»; «Не оставим без дворца ни синицу, ни скворца»; наблюдение и работа с дневничком наблюдателя и исследователя природы; детские волонтерские деятельности и т.д.)	включается в воспитательные практики (рабочая программа воспитания – модуль «Экология») в организации и вне её (муниципальные/институциональные экологические марафоны «Берегите лес», «Путешествие капельки»; конференции научного общества учащихся «Первые шаги в науку»; классные часы на тему «Экологичное потребление», «Челябинск – экологическая столица России»; квесты, посвящённые Дню экологии и др.); экоакции по сбору макулатуры, блистеров от лекарств, пластиковых крышек и т.д.; творческие мастерские «Береги мир вокруг нас!»; участие во всероссийской акции «Юннатский субботник» и др.
активируется в допобразовании («Я юный эколог», «Моя экологическая азбука экологии» и др.)	активируется в допобразовании по экологическому, эколого-биологическому, краеведческому, туристскому направлениям («Экологическая азбука», «Экология и я», «Тропинка» и др.).
присоедините к участию в акциях/конкурсах/играх «Орлята-дошколята»	синхронизируется посредством участия в акциях/конкурсах/играх «Орлята России» (трек «Орлёнок – эколог»), Движения Первых («Юннаты Первых, «На связи с природой», «Экотренд»)
	используется технология конспирируемого обучения (в каникулярное время в лагере дневного пребывания организуются профильные смены экологической направленности «Экологический калейдоскоп», полевые экологические практики и др.)
мобилизуются партнёрские связи (библиотеки, краеведческие музеи, арт-скверы/парки, экотропы, экологический десант и др.)	мобилизуются партнёрские связи (краеведческие музеи, национальные парки, участие во Всероссийском Детском экологическом форуме, в акциях «Дозор74», «Авоська74» и др.)

Концепт нашего проекта заключается в том, что разработаны, апробированы и реализуются:

(1) *система* управления экологизацией общего образования, которая

представлена группой обязательных элементов «цели–задачи–условия–формы–методы–результаты» [4];

(2) *управленческий алгоритм/последовательность* синергизмов с охарактеризованием скоррелированных элементов («цели–показатели–мониторинг показателей–анализ результатов мониторинга–адресные рекомендации по результатам анализа–меры и мероприятия–управленческие решения – анализ эффективности принятых мер»);

(3) *вертикаль* непрерывной экологизации (охватывает все уровни общего образования с представлением механизмов интеграции с дополнительным образованием;

(4) *горизонталь* непрерывной экологизации (семья, детские экологические общественные объединения, предприятия и организации, библиотеки, музеи, природоохранные предприятия, СМИ);

(5) разработка *регионального образа экоповедения всех участников образования*, определение экообразования и экопросвещения в качестве магистрального направления патриотического воспитания.

Поэтому в данном случае можно сделать вывод, что управление процессом непрерывного экологического общего образования оказывается навигацией для школы и детского сада генеральной и конститутивной, ценностно-смысловой и не конъюнктурной. При этом можно отметить, что описываемый нами процесс и его реализация имеет действительно ещё и общественное значение для дальнейшего устойчивого развития (в нашем слу-

чае каждого населённого пункта Челябинской области).

В общем плане процесс управления непрерывной экологизацией в детском саду и школе предусматривает модернизацию ресурсов, которые связаны с организационным, нормативно-правовым, программно-методическим, мотивационным, информационным, кадровым, цифровым, материально-техническим, контрольно-оценочным обеспечением. Стратегической целью является создание функционирование пространства экологической активности. Представляя только реперные точки по данному направлению можно отметить следующие важные алгоритмы: организация и проведение диагностики для руководителей и педагогов с целью выявления профдефицитов по организации экологизации; разработка/реализация дорожной карты реализации в образовательной организации непрерывной экологизации; внесение изменений в программу развития, в образовательные программы всех уровней образования; разработка локального нормативного акта с утверждением положения по организации непрерывной экологизации и внесение изменений в существующие документы детского сада и школы; разработка/реализация чек-листов для всех участников экологизации; анализ состояния через получение результатов наблюдений или мониторингов; оценка результатов, а также принятие решений.

С целью эффективного решения обозначенных выше циклов и придания системности данному процессу предлагается процесс управления непрерывной экологизацией в детском саду и школе осуществлять посредством использования в общем плане стратегий управления, а в частности посредством применения стратегии фокусирования. Коротко их охарактеризуем.

Во-первых, необходимо отметить, что разработанные нами и апробированные образовательными организациями области стратегии фокусирования ни в коей мере не нарушают продуктивность линейного строения управления, но при этом являются инвариантной составляющей.

Во-вторых, необходимо ответить на вопрос «зачем нужна стратегия фокусирования». Данная стратегия – это целенаправленное сосредоточение ресурсов/усилий при осуществлении внутренней системы оценки качества образования на проблемных зонах процесса непрерывной экологизации (например, состояние экологической грамотности определённых групп детей; профессиональные компетенции работников; оценка эффективности моделей эконаставничества; эффективность эколого-развивающей среды (экотропа, эко/мини-музей, экоцентр, экомедиа, спорт/театр и экология, зелёный уклад школы, эффективность реализации рабочих программ курсов внеурочной деятельности экологической направленности, удовлетворённость детей, их родителей эколого-развивающей средой, реализация экопросвещения и др.).

Третье. Стратегии фокусирования seriously повышают функциональность процесса управления непрерывной экологизацией.

Следующее. Использование данной стратегии повышает операционную эффективность, так как появляется возможность для быстрой реакции для принятия управленческих решений и действий.

Таким образом, можно отметить, что управлению процессом экологизации в общем образовании отводится серьёзная роль; данный процесс мы определяем в качестве системы, а управленческий цикл включает взаимообусловленные и взаимосвязанные элементы. При этом с целью эффективного решения обозначенных процессов и придания системности данному процессу предлагается процесс управления непрерывной экологизацией в детском саду и школе осуществлять посредством применения стратегии фокусирования.

Литература

1. Дзятковская, Е.Н. Экологическая культура как вектор обновления основных образовательных программ // Управление образованием. Теория и практика. 2022. Т. 12, № 1. С. 207–2013.
2. Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Миссия экологического образования – 2030 // Педагогика. 2020. № 6. С. 68–76.
3. Концепция экологического образования в системе общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию – протокол от 29 апреля 2022 года № 2/22).
4. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; Под. ред. Н.В. Кузьминой. 2-е изд. – М.: Народное образование, 2002. – С. 7–52.
5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
6. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
7. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
8. Приказ Минпросвещения России от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413».
9. Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2023 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного общего образования».

10. Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования».
11. Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования».
12. Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования».
13. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 5 октября 2020 г. № 01/2091 «Об утверждении Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области».
14. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
15. Указ Президента Российской Федерации от 19 апреля 2017 г. № 176 «О стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года»
16. Ясвин, В.А. История и психология формирования экологической культуры: Удобно ли сидеть на вершине пирамиды? / В.А. Ясвин. Москва, 1999. 97 с.

STRATEGIES FOR MANAGING THE GREENING PROCESS IN GENERAL EDUCATION: NEW REALITY, OPTIONS, AND CONTEXTS

Skipova N.E., Kislyakov A.V., Khafizova N.Yu.
Chelyabinsk Institute for Education Development

Described in the general form of the practice of environmental education in kindergartens and schools of the Chelyabinsk region and the conclusion is made about the need for systematic implementation of the process of environmental management in general education. The summary considers management and the management cycle as a system with the representation of interrelated elements... In order to effectively solve management algorithms and make this process systematic, it is proposed to implement the process of managing continuous greening in kindergarten and school through the use of management strategies... The effectiveness, expediency, personalization and optimal application of the focus strategy are substantiated. The main advantages and effects of the focusing strategy in the implementation of the internal system for assessing the quality of education of the process of continuous greening are described. The directions of using focusing strategies in the organization of the process of environmental management of general education are presented (for example, the state of environmental liter-

acy of certain groups of children; professional eco-competence of workers; assessment of the effectiveness of eco-mentoring models; effectiveness of the ecological-developing environment).

Keywords: students, continuous greening of general education, management of the process of greening in general education; management strategies, focusing strategies.

References

1. Dzyatkowska, E.N. Environmental culture as a vector of renewal main educational programs // Management of education. Theory and practice. 2022. V.12, № 1. P. 207–2013.
2. Dzyatkowska, E.N., Draught A.N. Mission of Environmental Education. – 2030 // Педагогика. 2020. № 6. P. 68–76.
3. The concept of environmental education in the general education system (approved by the decision of the Federal Educational and Methodological Association for General Education – Protocol of April 29, 2022 No. 2/22).
4. Kuzmina, N.V. The concept of “pedagogical system” and the criteria for its evaluation / N.V. Kuzmina // Methods of system pedagogical research; edit. N.V. Kuzmina. 2nd ed. – M.: Native education, 2002. – P. 7–52.
5. Order of the Ministry of Education of Russia from 17.10.2013 № 1155 “On approval of the federal state educational standard of preschool education”.
6. Order of the Ministry of Education of Russia of May 31, 2021. No. 286 “On approval of the federal state educational standard of primary general education”.
7. Order of the Ministry of Education of Russia of May 31 .2021 г. No. 287 “On approval of the federal state educational standard of basic general education”.
8. Order of the Ministry of Education of Russia of August 12, 2022. «About modification of the federal state educational standard of secondary general education approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012. № 413».
9. Order of the Ministry of Education of Russia of November 25, 2023. 1028 “About approval of the federal educational program of preschool general education”.
10. Order of the Ministry of Education of Russia of May 18, 2023. No 372 “On approval of the federal educational program of primary general education”.
11. Order of the Ministry of Education of Russia of May 18, 2023. No 370 “On approval of the federal educational program of basic general education”.
12. Order of the Ministry of Education of Russia of May 18, 2023. No 371 “On approval of the federal educational program of secondary general education”.
13. Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region of October 5, 2020. 01/2091 “About approval of the Concept of continuous ecological education in system of general education of the Chelyabinsk region”.
14. Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021. No400 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”.
15. Decree of the President of the Russian Federation of April 19, 2017. 176 “About the strategy of ecological safety of the Russian Federation for the period till 2025”
16. Yasvin, V.A. History and psychology of the formation of ecological culture: Is it convenient to sit on the top of the pyramid? / V.A. Yasvin. Moscow, 1999. 97 с.

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Дорохина Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)

Дисциплина «Латинский язык» является обязательной для обучения следующих специальностей 33.05.01 «Фармация», 36.05.01 «Ветеринария», 36.03.02 «Зоотехния» в Донском государственном техническом университете. Изучение латинского языка включает знакомство с основными грамматическими правилами, правилами чтения, словообразования, изучение основных терминов и терминологических элементов, написание рецептов, а также изучение афоризмов и пословиц на латинском языке. Изучение латинского языка по стандартной программе не вызывает интереса и положительных эмоций у обучающихся. Нами был внедрён в процесс обучения латинского языка и вписан в образовательную программу метод проектов. Обучающимся в процессе получения знаний по латинскому языку предлагается создать проект. В статье описан метод проектов, преимущества и недостатки применения его при изучении латинского языка в техническом вузе. Основной целью нашего исследования является внедрение метода проектов в процесс обучения латинскому языку и описание влияния его на мотивацию обучающихся. Нами выделены основные преимущества данного метода, а также описаны недостатки и пути решения встречающихся проблем. Отметим, что метод проектов положительно влияет на самоорганизацию обучающихся, ведение индивидуальных и групповых проектов.

Ключевые слова: проект, метод проектов, обучение, латинский язык, преимущества, недостатки, мотивация, изучение латинского языка, индивидуальный проект, групповой проект.

Латинский язык остаётся популярным в настоящее время, несмотря на то, что он является мёртвым языком. Его популярность растёт не только в юриспруденции и медицине, но и в других областях. Отметим основные области применения и использования латинского языка: религия и наука, радио и телевидение, кино и музыка, а также изучением латинского языка занимаются более узкие специалисты, не только филологи и медики, но и историки [1, с. 62].

Латинский язык прочно закрепился в науке. Его применение задействовано в таких научных областях как медицина, фармация, биология, анатомия, юриспруденция [4]. Все названия животных, растений, медицинских препаратов, анатомических структур и частей, юридические названия и законы (слово «юриспруденция» имеет латинский корень), а также новые появляющиеся слова в медицине, названия лекарств имеют латинское происхождение.

Латинский язык остаётся официальным языком Ватикана и языком католической церкви. Отметим, что конклав проходит на латинском языке, молитвы остаются написанными также на латыни и используются во многих европейских странах.

Латинский язык плотно осел в кинематографе. Известные выражения вкраплениями появляются в речи актёров. Приведём примеры, фильм «Мастер и Маргарита», экранизированный в 2024 году отличается использованием в речи Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри латинского языка. Также финский фильм «Император» Полностью снято на латинском языке. И мы можем наблюдать множество таких примеров, не обошла стороной латинский язык и известная экранизация романа о Гарри Поттере, где заклинания произносятся также на латыни. Роман полностью переведён на латинский язык [3, с. 450].

Несмотря на мертвенность латинского языка, он только набирает обороты своей популярности. В сети Интернет существует раздел в энциклопедии «Википедия» на латинском языке. Финское радио вещает также на латинском языке. В образовательные программы направлений «Ветеринария», «Зоотехния», «Лечебное дело», «Фармация», «Юриспруденция» и другие включена к обязательному изучению дисциплина «Латинский язык», что также играет свою роль на популяризации латыни.

Латинский язык играет важную роль в становлении будущих специалистов [6, с. 287]. Он даёт почву к пониманию основной терминологии, а также формирует у обучающихся компетенцию по пониманию сложных терминов за счёт общеизвест-

ных слов (которые плотно осели в языках). Изучение латинского языка в данном случае облегчает понимание последующих дисциплин, обязательных к изучению [2, с. 39].

Таким образом, латинский язык играет важную роль в становлении будущего специалиста. Он даёт почву для знакомства с европейской культурой и пониманию культуры и исторических памятников, развивает лингвистические способности обучающихся и даёт мощный толчок к более лёгкому изучению иностранных языков [5, с. 179].

В процессе изучения латинского языка обучающиеся знакомятся с историческими памятниками архитектуры и культурой, известными полководцами, учёными, философами, мыслителями. Представленные знания являются основой духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Знание латинского языка даёт возможность читать в оригинале постулаты и узнавать о памятниках античности. Латинский язык является самым логичным иностранным языком, развивающим логическое мышление обучающихся.

Использование метода проектов в обучении латинскому языку будущих специалистов по направлениям «Ветеринария», «Фармация», «Зоотехния» предполагает, что обучающиеся самостоятельно находят пути решения поставленных задач, приобретают необходимые знания. Преподаватель в данном случае выступает организатором, администратором, руководителем, помогающим в освоении новых компетенций, а также является дополнительным источником необходимой информации [7, с. 245].

Становится необходимым описать некоторые преимущества использования методов проектов при обучении латинскому языку. Первым преимуществом выступает многоуровневый подход. В данном случае обучающиеся осваивают такие навыки как чтение на латинском языке, говорение и, конечно, навыки грамматики латыни.

Вторым преимуществом выступает приобретение навыка мышления. Обучающиеся при подготовке проекта самостоятельно мыслят, создавая индивидуальные или групповые проекты приходят к совместным умозаключениям, тем самым ориентируясь на исследовательскую работу. Следующим преимуществом является формирование коммуникативных навыков. Обучающиеся в данном случае находят необходимую им информацию из всевозможных источников, электронных библиотек и Интернет сайтов, обрабатывая её и формируя главные мысли и заключения. Последним преимуществом отметим расширение кругозора обучающихся. Здесь обучающиеся получают не только знания по латинскому языку, но и знания о медицинских терминах и терминологии, которую впоследствии применяют на смежных дисциплинах: анатомии, физиологии, фармации и другие.

Однако при использовании метода проектов в процессе обучения латинскому языку могут возникнуть определённые трудности как со стороны преподавателей, так и у обучающихся. Перечис-

лим основные трудности необходимые к их решению. Во-первых, неготовность преподавателей внедрять метод проектов в процесс обучения. Преподаватель должен пройти определенный процесс обучения и повышения квалификации, чтобы быть готовым к новой проектной деятельности. Во-вторых, затруднения у преподавателей как наставником, они оказываются не готовыми к этой роли, в похожем случае проекты обучающихся не являются законченными. В-третьих, отсутствие обратной связи, и как следствие потеря интереса со стороны обучающихся к подготовке их проекта. В-четвёртых, сложности с выставлением баллов за подготовку проекта. Нами был проведён эксперимент в нескольких группах, где были обозначены критерии выставления баллов, ведь разные группы имеют разный уровень подготовки и используют разные методы решения задач и подготовки проектов. В-пятых, неподготовленность обучающихся. Очень часто бывает, что знаний обучающихся не хватает на начальных этапах проектной методики. Обучающимся в свою очередь приходится заполнять определенные пробелы в знаниях. В-шестых, обучающиеся в ходе применения проектной методики находятся в более плотном взаимодействии, что может привести к конфликтам между ними.

Возникающие трудности при проектной методике в процессе изучения латинского языка следует решить, применяя следующие подходы:

1) Применение индивидуального подхода. В данном случае преподавателю необходимо учитывать способности каждого обучающегося и индивидуально рассчитывать уровень сложности предлагаемого проекта, опираясь на индивидуальные способности обучающихся.

2) Применение групповых форм работы. Представленный приём помогает сплотиться не только преподавателю с обучающимися, но и друг с другом самим обучающимся. При подготовке групповых проектов обучающиеся находятся в тесной связи.

3) «Инсерт». Данный приём способствует выявлению проблемных моментов среди обучающихся, которые требуют более тщательной проработки.

4) Применение мнемонических правил. Данные правила помогают обучающимся запомнить латинские термины, слова и выражения, применяя ассоциации и аналогии.

Решение трудностей, возникающих при создании проекта в ходе изучения латинского языка, помогает положительно влиять на становление личности, а также на качественное освоение дисциплины.

К основным положительным сторонам по внедрению метода проектов в процесс обучения латинскому языку в техническом вузе мы относим следующие:

1) Развитие активного и самостоятельного мышления обучающихся. В подготовке проектных работ обучающиеся в процессе изучения дисциплины «Латинский язык» осваивают такие навыки

как говорение, чтение, а также овладевают грамматическими навыками латинского языка.

2) Овладение коммуникативными навыками. Обучающимся предоставляется возможность научиться кратко и четко излагать мысли, формулировать правильно предложения, добывая информацию из разных источников: электронные библиотеки, Интернет ресурсы. Получая информацию обучающиеся учатся ее обрабатывать с помощью современных информационных технологий, чатов и приложений.

3) расширение кругозора обучающихся. Обучающиеся получают колоссальную возможность пополнить свой лексический запас терминами и терминологическими элементами медицинского, анатомического и фармакологического происхождения. Отметим, что у обучающихся приобретается практический опыт обмена этой информацией при защите их проектных работ.

4) Повышение мотивации обучающихся при изучении латинского языка. Проектная методика и применение ее на практических занятиях повышает мотивацию обучающихся к изучению дисциплины. Обучающимся интересно искать полезную для них информацию и обмениваться ей, развивать творческие способности.

5) Самооценка. Проектная методика и внедрение ее в учебный процесс активно влияет на стимуляцию самооценки обучающихся.

6) Главным моментом является то, что обучающиеся напрямую соприкасаются с латинским языком. Они используют разные ресурсы и источники для изучения истории развития и становления латинского языка.

Таким образом проектная методика и внедрение данного метода в процесс изучения латинского языка положительно сказывается на мотивации обучающихся. Метод проектов способствует глубокому закреплению навыков чтения, говорения и грамматики латинского языка.

Литература

1. Давзит А.П. Мультикультурное обучение латинскому языку в медицинском вузе // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2025. № 18–1. С. 56–62.
2. Курицына И.Ю. Лингводидактические аспекты обучения латинскому языку иностранных студентов // Тверской медицинский журнал. 2025. № 2. С. 36–39.
3. Максимов Н.М. Этимология латинских анатомических терминов // Актуальные вопросы медицинской науки. 2025. № 1 (3). С. 448–450.
4. Широких А.А., Варнакова Н.А., Лисица А.В., Иванова А.Д. Коммуникативная методика и латинский язык: готовы ли преподаватели к инновациям? // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 1.

5. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176–179.
6. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.
7. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.

THE PROJECT METHOD IN LATIN LANGUAGE TEACHING

Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V.
Don State Technical University

The discipline «Latin language» is mandatory for the following specialties: 33.05.01 «Pharmacy», 36.05.01 «Veterinary Medicine», 36.03.02 «Animal Science» at the Don State Technical University. Learning Latin includes familiarization with the basic grammatical rules, rules of reading, word formation, the study of basic terms and term elements, writing recipes, as well as the study of aphorisms and proverbs in Latin. Learning Latin according to the standard program does not arouse interest and positive emotions among students. We have introduced the project method into the Latin language learning process and integrated it into the educational program. Students in the process of acquiring knowledge of the Latin language are invited to create a project. The article describes the project method, the advantages and disadvantages of using it when studying Latin at a technical university. The main purpose of our research is to introduce the project method into the process of teaching Latin and to describe its impact on the motivation of students. We have highlighted the main advantages of this method, as well as described the disadvantages and solutions to the problems encountered. It should be noted that the project method has a positive effect on the self-organization of students, conducting individual and group projects.

Keywords: project, project method, training, Latin language, advantages, non-delivery, motivation, learning Latin, individual project, group project.

References

1. Davzit A.P. Multicultural Latin language teaching at a medical university // Professional communication: current issues of linguistics and methodology. 2025. No. 18–1. pp. 56–62.
2. Kuritsyna I.Y. Linguodidactic aspects of teaching Latin to foreign students // Tver Medical Journal. 2025. No. 2. pp. 36–39.
3. Maksimov N.M. Etymology of Latin anatomical terms // Actual issues of medical science. 2025. No. 1 (3). pp. 448–450.
4. Shirokikh A.A., Varnakova N.A., Lisitsa A.V., Ivanova A.D. Communicative methodology and the Latin language: are teachers ready for innovation? // The world of science. Pedagogy and psychology. 2025. Vol. 13. No. 1.
5. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. pp. 176–179.
6. 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.
7. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. pp. 242–245.

Совершенствование методов изучения иностранного языка в высшей школе

Скурова Анна Васильевна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры английского языка № 2, МГИМО МИД России
E-mail: askurova@rambler.ru

Преподавание является одним из основных компонентов в образовательном планировании, которое является ключевым фактором в проведении образовательных планов. Несмотря на важность хорошего преподавания, результаты далеки от идеала. Согласно результатам этого исследования, наилучшим подходом к преподаванию является смешанный метод (центрированный на студенте вместе с центрированным на учителе) плюс образовательное планирование и предыдущая готовность. Но всякий раз, когда учителя могут преподавать, используя этот метод, они сталкиваются с некоторыми барьерами и требованиями; некоторые из этих требований являются предварительными условиями в поведении преподавателей, а некоторые из них являются предварительными условиями в мировоззрении преподавателей. Кроме того, существуют некоторые основные барьеры, некоторые из которых связаны с работой преподавателей, а другие связаны с законами и правилами.

В результате многочисленных исследовательских работ было установлено, что по уровню эффективности в развитии беглости речи и коммуникативных навыков студентов во внимание преподавателями языков принимаются коммуникативные методы обучения. Коммуникативная методика обучения языку, появившись в 1980-х годах как ответ на растущий спрос на языковую программу, которая позволила бы учащимся во многих странах использовать иностранный язык в реальных жизненных ситуациях, постоянно совершенствуется.

Ключевые слова: образование, изучение иностранного (английского) языка, методы изучения иностранного языка, внедрение новых способов устного общения преподавателя и студентов.

Введение

В условиях глобализации и стремительного развития международных связей владение иностранными языками становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений. Эффективное изучение иностранных языков открывает широкие возможности для личностного и карьерного роста, способствует участию в международном научном и культурном обмене. В связи с этим, вопрос совершенствования методов обучения иностранным языкам в высшей школе приобретает особую актуальность и требует постоянного поиска новых подходов и технологий, направленных на повышение качества образования и мотивации студентов. Существующие методики, несмотря на свою эффективность, нуждаются в адаптации к современным реалиям, учитывающим динамично меняющиеся потребности рынка труда и индивидуальные особенности обучающихся.

Целью данного исследования является разработка и апробация усовершенствованной методической системы обучения иностранному языку, основанной на интеграции современных образовательных технологий и принципов личностно-ориентированного подхода, направленной на повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей высшей школы.

Научная новизна исследования заключается в разработке и внедрении интегративной модели обучения иностранному языку, сочетающей в себе элементы коммуникативного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Предложена система использования образовательных ресурсов, разработанных с применением искусственного интеллекта, для персонализации обучения и повышения мотивации студентов.

Материалы и методы исследований

В качестве материалов исследования использованы: теоретические разработки отечественных и зарубежных ученых в области методики преподавания иностранных языков, психологии и педагогики высшей школы; учебные программы и методические материалы по иностранному языку, используемые в различных вузах; результаты анкетирования и тестирования студентов, а также данные педагогического наблюдения и анализа учебного процесса. В процессе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ научной литературы по теме исследования, обобщение и систематиза-

ция полученных данных, моделирование методической системы, педагогический эксперимент, статистическая обработка результатов.

Результаты и обсуждения

Растущая потребность в навыках свободного общения в современном глобализованном мире стимулирует необходимость углубленного преподавания английского и иностранных языков. Студентам необходимо дать надлежащую основу навыков общения, которые требуются в различных интерактивных реальных ситуациях за пределами классной комнаты. Студентов необходимо подготовить к реальным жизненным ситуациям, а не просто помогать им сдать современный языковой экзамен. Традиционные методы обучения языкам фокусируются на грамматике и словарном запасе, уделяя меньше внимания навыкам общения, и поэтому подвергаются критике, поскольку они не развивают у студентов адекватные навыки говорения и аудирования. Ранее практиковавшееся преподавание иностранных языков (или преподавание английского языка для неносителей английского языка) в основном делало акцент на грамматической компетенции, особенно потому, что грамматика-перевод был наиболее принятым методом обучения, а не на развитии навыков общения и взаимодействия учащихся, которое все шире подвергается критике по причине недостаточной эффективности [7].

Это очень традиционный подход к обучению, который отдает приоритет переводу с родного языка учащихся на целевой язык и наоборот. Чтобы добиться успеха в этом подходе, учащимся необходимо запомнить длинные списки словарного запаса и подробные грамматические форматы и правила. Подход отдает предпочтение точности, а не беглости, и, как правило, благоприятствует развитию навыков чтения и письма вместо коммуникативных или разговорных навыков. Недостатком этого подхода является то, что он не готовит студентов к навыкам спонтанного общения. Поэтому занятия в аудитории обычно включают грамматические упражнения, тесты на словарный запас и поощрение студентов включать новые грамматические концепции в стандартизированные письменные задания [8].

Среди методов коммуникативного обучения одним из важнейших направлений работы со студентами является стремление преподавателя поддерживать интерес и вовлеченность студентов. Это одинаково как для студентов, проживающих в стране обучения, так и для студентов, прибывших учиться в нашу страну. Освоение коллективных творческих способов обучения может помочь студентам учиться, захватывая их внимание в коллективе и связывая их с тем, что они изучают, способами, которые не могут быть на обычных уроках в классе.

Преподавание иностранного языка может быть таким же сложным, как и его изучение. Каждый преподаватель знает, как преподавать язык таким

образом, чтобы это было лучше всего для его студентов, стараться поддерживать их интерес к материалу и одновременно отслеживать их прогресс. Учащимся может быстро стать скучно, из-за чего они отключаются от уроков, перестают посещать занятия или просто не выполняют задания так хорошо, как могли бы. Используя креативные методы обучения иностранным языкам, преподаватели могут гарантировать, что ученики постоянно чувствуют связь с изучаемым материалом. В данной статье мы намерены ознакомить читателей с несколькими интересными способами изучения языков, которые можно использовать как для преподавания языков в группе в аудитории, так и для самостоятельного изучения.

Преподавание иностранных языков с помощью развлечений

Погружение в процесс изучения иностранному языку. Развлечения всегда были одним из самых полезных инструментов обучения иностранным языкам. Вот несколько примеров того, как научить кого-то языку, внося развлечения в свой образовательный план и погружая студентов, используя материал, который они найдут забавным и интересным.

Фильмы и ТВ

Кино и телевидение уже давно используются иммигрантами и изучающими языки всех типов как способ погрузиться в язык и культуру. В нашем современном мире, благодаря множеству потоковых сервисов, это стало проще благодаря тому, что сервисы имеют множество встроенных опций, как для разговорного языка, так и для субтитров. Изучение языков стало проще благодаря тому, что они могут попросить учеников посмотреть фильм из другой страны на ее родном языке и попытаться понять как можно больше из полученных уроков. Преподаватель может поручить ученикам посмотреть знакомый фильм на иностранном языке и использовать субтитры вместе со своими предыдущими знаниями о фильме.

Музыка

Музыка имеет такую важную связь с культурой, и она также служит одним из самых забавных инструментов для обучения иностранным языкам. Использование музыки на языке, который изучают студенты, и заучивание ими текстов песен и их переводов может быть отличным способом увеличения словарного запаса студентов. Музыка также часто использует более сложные стили языка, такие как метафора, что может помочь студентам лучше взаимодействовать с этими концепциями. Целесообразно мотивировать студентов улучшать свой словарный запас и произношение через песню [9].

Подкасты – современный и удобный способ изучения языков. Они предлагают аудио- и видеоконтент, где ведущие обсуждают разнообразные темы. Языковые подкасты позволяют слушать уроки и беседы в любом месте и в любое время,

сочетая обучение с развлечением и помогая освоить разговорную речь и вежливые обращения.

С одной стороны, иметь много подкастов на выбор – это здорово, потому что это означает, что у вас всегда будет что послушать, но студент может оказаться в неуверенности, с какого из них начать. Вот несколько советов, которые помогут вам выбрать правильный подкаст:

- избегать подкастов, которые студенту не интересны: в частности можно найти какие-либо интересные или смешные подкасты из истории страны, в которой говорят на изучаемом языке; слушая подкасты, которые интересны, можно выучить новую грамматику и словарный запас быстрее, чем вы когда-либо могли бы, заставляя себя слушать скучные подкасты, которые вам вообще не интересны.
- выбирать правильную продолжительность передачи информации: большинство людей слушают подкасты по дороге на работу или в школу, что означает, что у них всегда примерно одинаковое количество времени для прослушивания. Если есть, например, 30 минут, то следует выбрать подкаст продолжительностью около 30 минут, чтобы вы могли спокойно закончить весь эпизод.
- учитывать уровень освоения языка: новичок должен слушать подкасты, которые используют более простую лексику и произносятся в более медленном темпе. С другой стороны, более продвинутые учащиеся должны выбирать подкасты, которые представляют собой весьма полезную задачу, затрагивая более сложные темы и включая разговорные выражения и региональные выражения.

Когда студент начинает изучать язык, почти каждый метод обучения имеет схожую последовательность слов, с которых начинается изучение. Он начинает с нескольких простых слов и основных времен глаголов, учиться определять повседневные предметы и некоторые вежливые приветствия. Но часто некоторые из самых важных фраз игнорируются на ранних этапах изучения языка. Одними из самых игнорируемых являются вежливые просьбы или предложения, которые также являются одними из самых распространенных и полезных частей языка. Эти вежливые просьбы особенно важны для приезжих из другой страны.

Насколько полезно изучать вежливые просьбы и предложения? Представьте, что Вы сидите в ресторане в Японии с коллегой по бизнесу, и Вам нужно сделать заказ, и для этого требуется сделать конкретный запрос, который Вы не можете просто прочитать или указать на него в меню. Если Вы запомнили нужные Вам вежливые фразы просьбы, Вы можете обнаружить, что эта ситуация проходит гораздо более гладко. Знание простых вежливых фраз просьбы и предложения может помочь учащемуся избежать потенциально неловких ошибок.

Раньше путешественники и студенты, изучающие язык, обычно брали с собой «разговорник»,

в котором содержались эти вежливые просьбы. Эти книги помогали путешественникам и студентам, изучающим язык, выучить и запомнить те, которые они будут использовать чаще всего, а также использовались в качестве справочника во время вашего пребывания в пункте назначения. Цифровая эпоха и переход от физических книг к некоторым стилям обучения на основе приложений сделали этот инструмент обучения менее распространенным, но это не значит, что сейчас он менее важен, чем был в прошлом.

Разработка и применения различных инструментов изучения иностранного языка

При попытке преподавать иностранные языки важно поддерживать интерес и вовлеченность студентов. Нахождение творческих способов обучения поможет студентам учиться, захватывая их внимание и связывая их с тем, что они изучают, способами, которые не могут быть на обычных уроках в классе. Эта статья поможет вам найти инструменты, чтобы привнести эту творческую сторону в ваши уроки.

Как сделать изучение языка увлекательным для студентов? Преподавание иностранного языка может быть таким же сложным, как и его изучение. Опытный преподаватель знает, как вести урок таким образом, чтобы это было лучше всего для начинающих студентов или иммигрантов из других государств, стараться поддерживать их интерес к материалу и одновременно отслеживать их прогресс. Учащимся может быстро стать скучно, из-за чего они отключаются от уроков, перестают посещать занятия или просто не выполняют задания так хорошо, как могли бы. Используя креативные методы обучения иностранным языкам, учителя могут гарантировать, что ученики постоянно чувствуют вызов и находят более глубокую связь с изучаемым материалом.

Мы покажем здесь несколько интересных способов изучения языков, которые вы можете использовать как для преподавания языков, так и для самостоятельного изучения [2, с. 92].

Важная роль в использовании подкастов принадлежит играм. Преподаватель должен и может использовать игры, чтобы сделать изучение языка увлекательным. Использование игр для обучения иностранным языкам может вовлечь студентов в процесс обучения, заставляя их использовать навыки решения проблем и поощряя здоровую конкуренцию. Лучшая часть использования игр в обучении заключается в том, что как преподаватель ограничен только своим воображением. Игры могут быть разных стилей, можно даже использовать менее традиционные игры, которые обычно не используются в образовании.

Языковые игры – отличный способ заставить учеников использовать и запоминать новую лексику. Существуют разнообразные игры, от карточек до адаптированных версий популярных игр, таких как «Pictionary». Многие веб-сайты предлагают готовые языковые игры. Отдельно стоит выделить

ролевые игры/представления, которые эффективно обучают языку благодаря своей интерактивности [4, с. 203]. Использование пьес, фрагментов из фильмов или даже дебатов может помочь студентам сосредоточиться на правильном произношении и комфортно использовать свой новый словарный запас перед другими.

Например, студенты разыгрывают небольшие сценки на основе южных анекдотов. Разыгрывание поможет ученикам улучшить свое произношение, словарный запас и чувствовать себя комфортно, выступая перед другими. Еще один шаг вперед по сравнению с разыгрыванием сценки по сценарию – дать ученикам тему для обсуждения на их целевом языке [5, с. 23]. Заставляя их участвовать в дебатах, вы поощряете их думать и формировать концепции на их новом языке, а также способность понимать и отвечать на лету. Также есть ряд простых игр, мобилизующих студенческие способности:

История

Если преподаватель предлагает обсудить какое-либо существительное, он предлагает игру «История». Для этой игры вам нужно подготовить две вещи: небольшие картинки или фотографии предлагаемых существительных и короткая история, включающая все рассматриваемые существительные. Далее преподаватель читает историю студентам, а затем должны упорядочить картинки в том порядке, в котором они их слышат в истории. После того, как преподаватель исправил все ошибки, он просит своих студентов подготовить короткий рассказ, который включает в себя, по крайней мере, некоторое количество (5, 6, 7 и т.д.) существительных. Пока каждый студент читает свой рассказ, другие должны упорядочить свои картинки [3, с. 70].

Цель игры – повторить и закрепить словарный запас, тренируя навыки общения. Для подготовки нужна картинка с изучаемыми предметами (например, в ресторане). Преподаватель делает две копии картинки, маркируя предметы на каждой правильно и неправильно, но по-разному. Студенты в парах получают по одной картинке и, не подглядывая, должны, общаясь друг с другом, составить общий список правильных и неправильных надписей. В конце другая пара проверяет результаты. Игра позволяет студентам активно использовать словарь, описывая предметы на картинке.

Игра «это я»

Это быстрая игра, которая не требует большой подготовки. Преподаватель должен написать, которые необходимо выучить, на карточках или полосках бумаги и равномерно распределить карточки среди учащихся. Затем он дает определение/употребление/пример одного из слов, и если ученик думает, что у него есть это слово, он должен крикнуть «Это я». Если они правы, они получают очко, если нет, они теряют очко. Можно расширить игру. Вместо того чтобы студенты тайно держали свои карты, как в покере, пусть они разложат их перед собой

так, чтобы все в классе могли видеть карты друг друга. После того, как вы преподаватель даст определение, учащиеся должны написать либо «Это я», либо «Это (имя ученика)». Кто ответил правильно, выигрывают очко, а те, кто ответил неправильно, проигрывают очко.

Далее, рассмотрим неязыковые игры. То, что игра не является языковой, не означает, что ее нельзя использовать для обучения языку. Командные игры отлично подходят для этого. Установите правила, по которым ученики могут общаться только на изучаемом языке. Это может быть настольная игра, физическое решение задач или даже видеоигра, которая использует общение для командной работы.

Выводы

Вопрос творческого и увлекательного преподавания иностранного языка имеет множество решений. Статья предлагает несколько методов для поддержания интереса и вовлеченности учеников, а также для эффективного онлайн-обучения с использованием современных инструментов. Важно начинать с простого, обеспечивая легкое усвоение материала и закрепляя его тестами и проектами. Ключ к успеху – в интересной и увлекательной подаче, мотивирующей учеников продолжать обучение.

Овладение иностранным языком – это, прежде всего, психический процесс, который, конечно, действует в социальном и поведенческом контексте, но по сути является вопросом приобретения новой системы знаний. Овладение вторым языком происходит в поведенческом и социальном контексте, но по сути является вопросом приобретения новой системы знаний. Таким образом, познание и когнитивные факторы являются основой любого объяснения функционирования (или дисфункции) и в равной степени важны для теорий и практик преподавания языка [6, с. 271]. Во Франции уже почти 20 лет используется модель овладения иностранным языком, лежащая в основе «естественного подхода», согласно которой явное «усвоение» лингвистических знаний играет лишь незначительную роль в имплицитном «приобретении» коммуникативной компетентности [10].

Как сделать преподавание языка интересным? Поддерживайте интерес к преподаванию языка, используя разнообразные ресурсы в классе и за его пределами. Найдите возможности для обучения в развлечениях, играх и интерактивных мероприятиях, которые выходят за рамки простого обучения в стиле учебника.

Литература

1. Вачкова С.Н., Петряева Е.Ю., Яшина И.А. Влияние «Московской электронной школы» на деятельность учителя // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2021. – № 4 (58). – С. 10–25. – DOI: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.01>.

2. Менеджмент в образовании: примерная образовательная программа подготовки магистра по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» / Афанасьев В.В., Вачкова С.Н., Воропаев М.В. и др.; под ред. проф. В.В. Рябова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 263 с. ISBN 978-5-00086-630-6.
3. Сетевая образовательная игра: методический травелог. Учебно-методическое пособие по сетевой образовательной игре / коллектив авторов; под ред. Вачковой С.Н., Петряевой Е.Ю. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2022. – 142 с. ISBN 978-5-907027-58-9.
4. Середа Е.В. Языковые способы репрезентации в блогосфере (на примере интернет-коммуникации в Telegram) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 8–2. С. 202–209.
5. Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков О23 в сети? / Коллектив авторов – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2020. – 160 с. ISBN 978-5-907027-50-3.
6. Сучкова А.Г., Колосова О.О. Коммуникативные методы обучения иностранному языку. Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе. // Сборник научных трудов V11 международной научно-практической конференции, посвященной году/ педагога и наставника в России. Том выпуск 7. Отв. редакторы И.В. Воробьева, Т.А. Кордон. Чебоксары, 2023. Издательство: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары). стр. 270–272.
7. Applying the Communicative Language Teaching Approach // <https://sanako.com/applying-communicative-language-teaching-approach>
8. The 10 best language teaching strategies explained!// <https://sanako.com/the-10-best-language-teaching-strategies-explained>
9. Dehimeche Atika La chanson pour un meilleur apprentissage d'une langue étrangère//https://www.researchgate.net/publication/360632166_La_chanson_pour_un_meilleur_apprentissage_d'une_langue_etrangere
10. Heather Hilton: Acquisition, apprentissage et diffusion des savoirs / Faire émerger une langue étrangère en milieu scolaire// <https://cle.ens-lyon.fr/contributeurs/hilton-heather>.

IMPROVING FOREIGN LANGUAGE LEARNING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Skurova A.V.

Moscow State Institute of International Relations (University)

Teaching is one of the main components in educational planning, which is a key factor in implementing educational plans. Despite the importance of good teaching, the results are far from perfect. According to this study, the best approach to teaching is a mixed method (student-centered along with teacher-centered) plus educational planning and previous preparation. But whenever teachers teach using this method, they face some barriers and requirements; some of these requirements are prerequisites in the behavior of teachers, and some of them are prerequisites in the worldview of teachers. In addition, there are some basic barriers, some of which are related to the work of teachers, and others are related to laws and regulations. As a result of numerous research studies, it has been established that communicative teaching methods are considered by language teachers to be the most effective in developing students' fluency and communication skills. The communicative approach to language teaching emerged in the 1980s as a response to the growing demand for a language program that would enable students in many countries to use a foreign language in real-life situations has so far seen continuous improvements.

Keywords: education, learning a foreign (English) language, methods of learning a foreign language, introduction of new methods of oral communication between teachers and students.

Referernces

1. Vachkova S.N., Petryaeva E. Yu., Yashina I.A. The Influence of the Moscow Electronic School on Teacher Activity // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology". – 2021. – № 4 (58). – Pp. 10–25. – DOI: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.01>.
2. Management in education: an approximate educational program for master's degree in the field of 44.04.01 "Pedagogical education" / Afanasyev V.V., Vachkova S.N., Voropaev M.V. et al.; edited by prof. V.V. Ryabov. Moscow: Pero Publishing House, 2015. 263 p. ISBN 978-5-00086-630-6.
3. Network educational game: a methodical travelogue. Educational and methodical manual on a network educational game / team of authors; ed. Vachkova S.N., Petryaeva E. Yu. – Moscow: Non-profit partnership "Author's Club", 2022. – 142 p. ISBN 978-5-907027-58-9.
4. Sereda E.V. Language Ways of Representation in the Blogosphere (on the Example of Internet Communication in Telegram) // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2024. No. 8–2. Pp. 202–209.
5. Online Lessons, Events, and Games: How to Teach O23 to Teenagers Online? / A team of authors – M.: Non-profit partnership "Author's Club", 2020. – 160 p. ISBN 978-5-907027-50-3.
6. Suchkova A.G., Kolosova O.O. Communicative methods of teaching a foreign language. Actual issues of teaching a foreign language in higher education. // Collection of scientific papers of the V11 international scientific and practical conference dedicated to the year of the teacher and mentor in Russia. Volume Issue 7. Editors-in-Chief I.V. Vorobyeva, T.A. Kordon. Cheboksary, 2023. Publisher: I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary). pp. 270–272.
7. Applying the Communicative Language Teaching Approach // <https://sanako.com/applying-communicative-language-teaching-approach>
8. The 10 best language teaching strategies explained!// <https://sanako.com/the-10-best-language-teaching-strategies-explained>
9. Dehimeche Atika La chanson pour un meilleur apprentissage d'une langue étrangère//https://www.researchgate.net/publication/360632166_La_chanson_pour_un_meilleur_apprentissage_d'une_langue_etrangere
10. Heather Hilton: Acquisition, apprentissage et diffusion des savoirs / Faire émerger une langue étrangère en milieu scolaire// <https://cle.ens-lyon.fr/contributeurs/hilton-heather>.

Методы повышения эффективности личностно-ориентированного подхода в преподавании английского языка

Ушаков Дмитрий Анатольевич,

старший преподаватель, кафедра «Иностранный язык в сфере технических наук и технологий», Донской государственный технический университет
E-mail: dmitrijushakov@yandex.ru

Олексива Виктория Владимировна,

старший преподаватель, кафедра «Иностранные языки», Донской государственный технический университет
E-mail: vic.minaeva@gmail.com

Личностно-ориентированный подход в преподавании английского языка – это модель, ориентированная на результаты обучения, добровольное обучение и концепцию автономного обучения. В основе этой модели лежит индивидуальность каждого обучающегося и его активная деятельность. Данная статья исследует ключевые аспекты личностно-ориентированного подхода в преподавании английского языка, акцентируя внимание на его значимости в современном образовательном процессе. В работе анализируются основные трудности, возникающие при внедрении данного подхода в практику, как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей. В данном исследовании также предлагаются практические пути их преодоления. Особое внимание уделяется стратегиям успешной реализации личностно-ориентированного обучения, направленным на повышение мотивации, активности и эффективности освоения английского языка обучающимися.

Ключевые слова: автономность обучения, индивидуальные особенности, личностно-ориентированное обучение, самостоятельное обучение, цифровая среда.

Учитывая индивидуальные особенности студентов в сферах интересов, стиле и темпе обучения, которые непосредственно влияют на их собственную успеваемость, личностно-ориентированное обучение становится наиболее эффективным подходом. В отличие от традиционных методик, где акцент делается на преподавателе и его деятельности [1], личностно-ориентированный подход ставит в центр учебного процесса самого обучающегося.

В наши дни стремительный технологический прогресс оказывает действительно значительное влияние на жизнь человека. В определенной мере на это повлияла пандемия Covid-19, которая вынудила образовательные учреждения перейти от традиционного к электронному обучению [2]. Нужно заметить, что использование электронных устройств предоставляет учащимся свободный доступ к различным образовательным ресурсам, и это заставляет преподавателей в некоторой степени признать неэффективность использования только одного универсального подхода. И в связи с этим возникает необходимость адаптировать учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся были максимально вовлечены в учебный процесс и удовлетворены им [3].

Таким образом, личностно-ориентированное обучение идеально подходит для данной ситуации. Личностно-ориентированное обучение учитывает индивидуальный темп обучающегося, предпочтения в методах преподавания и достижение результатов, соответствующих запросам каждого учащегося. Такой подход значительно повышает эффективность учебного процесса и поддержки обучающегося и в дальнейшем это способствует сокращению числа отчисляемых студентов.

Данное исследование посвящено тому, как личностно-ориентированное

обучение реализуется в контексте преподавания английского языка как иностранного (EFL). В условиях развития цифровой среды внедрение настоящего метода обучения становится все более актуальным и распространенным. Личностно-ориентированное обучение представляет собой подход к преподаванию, который ставит учащегося в центр образовательного процесса, подчеркивая его ответственность и активное управление собственным обучением, что позволяет обучающимся углубленно изучать те аспекты, которые наиболее значимы для его индивидуального развития и обучения.

Несмотря на то, что в настоящее время Личностно-ориентированное обучение уже вне-

дряется в обучение, ряд преподавателей сталкиваются с трудностями при его практическом применении.

В данном исследовании всесторонне рассматриваются преимущества применения личностно-ориентированного обучения в контексте преподавания английского языка как иностранного, анализируются возникающие при этом проблемы, а также определяются ключевые потребности преподавателей для успешного внедрения данного подхода. Ключевой аспект личностно-ориентированного обучения заключается в предоставлении учащимся возможности контролировать собственный процесс обучения. Это способствует повышению их вовлеченности, так как вызывает чувство причастности и гордости, и, в свою очередь, укрепляет интерес к учебе, влияет на повышение мотивации и успеваемости учащихся.

Согласно J.M. Spector [4], среда, необходимая для личностно-ориентированного обучения, должна быть гибкой, учитывая уникальные знания, опыт и интересы каждого учащегося и при этом эффективно содействовать получению желаемых образовательных результатов. Ключевой принцип обучения заключается в признании студентов активными участниками и центральным элементом образовательного процесса.

Для достижения этой цели необходимо внедрение автономности обучения, которая позволяет учащимся самостоятельно контролировать свой собственный процесс обучения. Следовательно, преподавателям необходимо уделять особое внимание гибкости образовательного процесса – от результатов и стратегий до последовательности и методов оценки, поскольку все эти элементы неразрывно связаны с концепцией личностно-ориентированного обучения [5].

Многие преподаватели внедряют технологии в учебный процесс для реализации личностно-ориентированного обучения. Эти инструменты позволяют им эффективно дифференцировать материалы и предлагать учащимся более значимый опыт, адаптированный к их индивидуальным потребностям. Таким образом, технология играет ключевую роль в преодолении различий между учениками и способствует совершенствованию

персонализированного подхода.

Технология облегчает студентам доступ к учебным материалам, предоставляет инструменты для обработки информации и позволяет им творчески выражать свои знания. Это делает ее незаменимым инструментом для личностно-ориентированного обучения, обеспечивая гибкие возможности для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого студента.

Как отмечают M.T. Liu и P.T. Yu [6], развитие технологий помогает студентам преодолевать информационные и учебные барьеры. Более того, технология поддерживает личностно-ориентированное обучение, предоставляя студентам возможность учиться в виртуальных классах и облегчая взаи-

модействие как между учащимися, так и с преподавателями.

Кроме того, в J.F. Pane, E.D. Steiner, M.D. Baird, L., A. Hamilton, [7] говорится, что технологии также создают возможности для учета различий, которые существуют между учащимися. Изменения, происходящие в способах приобретения знаний и навыков, могут происходить благодаря социальным сетям, свободному доступу к различным платформам обучения, и это условие заставляет студентов становиться более автономными и инновационными. Более того, в [7] также упоминается, что обучение – это любознательность, которая выходит за рамки класса и побуждает студентов принимать участие и вносить больший вклад в процесс обучения.

В дополнение, J.F. Pane, E.D. Steiner, M.D. Baird, L.A. Hamilton [7] указывают, что технологии играют ключевую роль в обеспечении индивидуализации обучения, позволяя учитывать уникальные различия между студентами. Благодаря социальным сетям и открытому доступу к обучающим платформам меняются способы освоения знаний и навыков, что побуждает студентов к большей самостоятельности. Более того, авторы [7] подчеркивают, что обучение по своей сути является проявлением любознательности, выходящей за пределы аудитории, которая побуждает студентов к активному участию в образовательной деятельности.

Тем не менее, согласно M. Bulger [8], даже при активном использовании технологий в персонализированном обучении, межличностное взаимодействие все же сохраняет свою значимость. Именно оно позволяет учащимся распознавать эмоциональное состояние и невербальные сигналы друг друга.

Что касается роли педагога в личностно-ориентированном обучении, то согласно Z.A. Shai- kh и S.A. Khoja [9], он выполняет ряд важных функций: от организации учебных тем для изучения и навыков для развития до консультирования по выбору материалов и методов, также он объясняет сложные аспекты материалов, предлагает варианты учебного процесса, используя свой экспертный опыт. Иными словами, педагог должен адаптировать свои методики, учитывая индивидуальные подходы к каждому обучающемуся.

Одной из ключевых задач педагога в процессе личностно-ориентированного обучения является разработка целей самого обучения, поскольку они являются отправной точкой для вовлечения учеников в процесс и основой при оценивании их знаний. Ряд исследований показывает, что цели обучения могут помочь учащимся глубже осмыслить, каким образом они участвуют в учебном процессе [10].

В этой связи, J.P. Paned, E.D. Steiner, M.D. Baird, L.A. Hamilton, [7] акцентируют внимание на том, что преподавателю крайне важно проявлять искренний интерес к идеям учеников, постоянно сопоставляя их с достигаемыми результатами обучения.

В рамках личностно-ориентированного обучения преподаватели отходят от традиционных лекций. Вместо этого студенты изучают теорию индивидуально или в группах, активно взаимодействуя со сверстниками в процессе обсуждения. Ученый подчеркивает, что это не означает исключения других методов обучения, напротив, их использование должно быть гибким и определяться потребностями каждого учащегося.

При этом возникает ряд проблем, которые появляются при внедрении личностно-ориентированного обучения и прежде всего с ними сталкиваются преподаватели.

Большинство педагогов отмечают, что временные затраты являются серьезной проблемой в личностно-ориентированном обучении. Несмотря на то, что этот подход предоставляет учащимся гибкость в расписании, он значительно увеличивает временную нагрузку на преподавателей. Это проявляется в повышенных затратах времени на подготовку индивидуализированных материалов, предоставление персональных консультаций и более трудоемкое планирование курса по сравнению с традиционными методами. Дополнительной проблемой является проверка заданий: поскольку большинство работ носит проектный или творческий характер (например, кейсы), их разнообразие требует от преподавателей существенно больше времени на детальный анализ и формулирование обратной связи.

Еще одной проблемой, отмеченной преподавателями, является низкая мотивация учащихся. Они подчеркивают, что личностно-ориентированное обучение, требующее от студентов высокой внутренней заинтересованности и активного саморегулирования, сталкивается с тем, что многим учащимся этих качеств не хватает. Современная цифровая среда с ее неограниченными отвращениями (интернет, онлайн-игры, фильмы) усугубляет ситуацию. А так как студенты часто не способны эффективно управлять своим временем, это приводит к несвоевременному выполнению заданий и, как следствие, к снижению эффективности обучения в рамках данного подхода. Для преодоления этой проблемы преподаватели вынуждены прибегать к традиционным методам поощрения и наказания.

Личностно-ориентированное обучение требует условий, в которых ученики будут более активны. Проблема, о которой также упомянули 60% учителей, связана с нежеланием учеников спрашивать или обращаться к учителю, когда у них возникают проблемы. Эти преподаватели объяснили, что они выделяют свое время и регулярно сообщают об этом своим студентам, однако многие студенты никогда не обращались к ним, и одним из результатов было то, что они не смогли пройти курс из-за неправильного понимания материалов или учебных инструкций.

Эффективность личностно-ориентированного обучения напрямую зависит от уровня активности учащихся. Однако значительная часть преподава-

телей отмечают, что студенты не проявляют инициативу: они не задают вопросов и не обращаются за помощью, даже когда испытывают затруднения. Несмотря на то, что педагоги регулярно предлагают свою поддержку и готовы уделить время, но многие студенты так и не пользуются этой возможностью. В результате некоторые из них иногда не могут пройти курс из-за неправильного толкования учебных материалов или инструкций.

Что касается преимуществ внедрения личностно-ориентированного обучения, то преподаватели сходятся во мнении, что студенты становятся более самостоятельными. А самостоятельное обучение является ключевым достоинством, поскольку оно позволяет студентам эффективно управлять своим временем и силами для изучения материала.

Важно отметить, что личностно-ориентированное обучение позволяет продвинутым студентам изучать материалы, выходящие за рамки ожидаемой программы, в то время как студенты со средним уровнем подготовки могут осваивать обязательные материалы в своем собственном темпе.

Для преподавателей, личностно-ориентированное обучение в сочетании с самоподготовкой значительно облегчает процесс, поскольку оно гарантирует студентам достаточно времени для выполнения упражнений. Это является существенным преимуществом по сравнению с традиционными занятиями, где акцент делается на изложении материала. Таким образом, студенту нет необходимости спешить, и он сможет полноценно отработать учебный материал.

Еще одно преимущество заключается в том, что самообучение и личностно-ориентированный подход особенно полезны для учащихся с особыми потребностями. В отличие от традиционных классов, где общий темп обучения часто не позволяет им полноценно усваивать материал, гибкий график персонализированного подхода предоставляет этим ученикам необходимое дополнительное время для выполнения заданий.

Следующее преимущество, выделяемое преподавателями, это развитие самостоятельности обучающихся. Эта способность к самообучению будет способствовать их дальнейшему прогрессу в изучении языка и сформирует у них привычку к обучению на протяжении всей жизни.

Еще одно существенное преимущество является интеграция технологий в личностно-ориентированное обучение. Этот подход эффективно реализуется благодаря цифровым инструментам, таким как, например, Google Classroom, который позволяет студентам беспрепятственно обмениваться учебными материалами. Кроме того, такие платформы предоставляют обучающимся возможность самостоятельно выполнять задания по аудированию и осваивать дополнительные материалы. А также дают педагогам возможность в реальном времени отслеживать дискуссии и предоставлять оперативную обратную связь.

Кроме того, следует отметить, что использование учебных видеоматериалов расширяют возможности студентов. Данный формат позволяет обучающимся самостоятельно регулировать условия (место, метод, время) доступа к контенту, тем самым оптимизируя свой индивидуальный образовательный процесс.

Что касается оценивания, то студенты и преподаватели могут использовать в работе любые современные мессенджеры. Обучающиеся могут записывать свои выступления и отправлять их, после чего преподаватели предоставляют обратную связь, демонстрируя правильное произношение проблемных слов. В традиционных же классах ограниченное время иногда не позволяет преподавателям индивидуально корректировать произношение каждого студента, тогда как гибкость личностно-ориентированного обучения дает возможность внимательнее слушать и предоставлять более качественную и эффективную обратную связь.

А в рамках курса бизнес-презентаций на английском языке можно дать студентам задание записать видеоролик, где необходимо будет представить ситуацию, максимально приближенную к реальной деловой среде. Обратная связь по этим видео может охватывать такие аспекты, как внешний вид, оформление делового пространства, содержание презентации, произношение, грамматика и используемая лексика.

Важно отметить, что в рамках личностно-ориентированного обучения преподаватели могут лучше узнать каждого ученика. На таких занятиях они могут полностью сфокусироваться на выполнении заданий, что способствует выявлению индивидуальных сильных и слабых сторон.

В отличие от традиционных уроков, где преподаватели были вынуждены уделять больше внимания управлению классом, личностно-ориентированное обучение позволяет им работать со студентами индивидуально. Такое взаимодействие не только способствует росту взаимного уважения, но и позволяет педагогам по-новому взглянуть на то, как обучающиеся подходят к выполнению заданий, открывая для себя неожиданные и порой совершенно новые для них методы работы.

А для более эффективного развития личностно-ориентированного обучения необходим комплекс программ профессионального развития. Программа профессионального развития должна охватывать не только фундаментальные принципы личностно-ориентированного обучения, но и практические аспекты: от разработки подходящих ресурсов и планов уроков до эффективной реализации этого подхода в аудитории. Также важно организовать платформу для обмена ценным опытом с коллегами, уже успешно использующими данный подход.

Настоящее исследование направлено на изучение аспектов внедрения личностно-ориентированного обучения в контексте преподавания английского языка как иностранного. Особое внимание

уделяется выявлению проблем, с которыми сталкиваются педагоги, анализу преимуществ данного подхода и определению ресурсов, необходимых для его успешного применения.

Личностно-ориентированное обучение приносит значительные преимущества как преподавателям, так и студентам. Оно позволяет учащимся самостоятельно регулировать темп и время изучения материала, что является уникальной возможностью по сравнению с традиционными методами. Кроме того, такой подход развивает самостоятельность студентов, которые сами решают где, когда и как они получают доступ к учебным материалам, что формирует у студентов навыки непрерывного обучения.

Тем не менее, личностно-ориентированное обучение создает иные трудности для педагогов по сравнению с традиционным методом. Во-первых, оно значительно увеличивает время, необходимое преподавателям для подготовки разнообразных учебных материалов и проверки множества индивидуальных заданий. Во-вторых, несмотря на гибкость, которую оно предоставляет ученикам, этот подход требует от них более высокой внутренней мотивации, что по-прежнему является серьезной проблемой, которая требует дополнительного внимания со стороны педагогов.

Личностно-ориентированное обучение представляет собой современный и инновационный подход в преподавании и обучении. Однако его эффективность напрямую зависит от достаточного уровня понимания и владения этим подходом со стороны преподавателей. Постоянное профессиональное развитие педагогов является необходимым условием для эффективной реализации личностно-ориентированного обучения. Учитывая повсеместную доступность информации в современном обществе, переход к персонализированным моделям обучения может стать неизбежным. Следовательно, акцент смещается с теоретического осмысления личностно-ориентированного подхода на практическую способность преподавателей качественно его применять, тем самым оптимизируя образовательный опыт обучающихся.

Литература

1. Мусина Л.М. Личностно-ориентированные подходы в обучении // Педагогическая наука и практика. 2021. № 2 (32).
2. Бордовский Г. А., Шматко А.Д. Влияние пандемии covid-19 на различные уровни образования // Экономика и управление. 2021. № 11 (193).
3. Воболевич А.А. Профессиональная подготовка преподавателей-лингвистов в контексте личностно ориентированного подхода // Гуманизация образования. 2024. № 1.
4. Спектор Дж.М. Потенциал интеллектуальных технологий для обучения и преподавания // Международный журнал интеллектуальных технологий и обучения. 2018. № 1(1).

5. Литвинов А. В., Чернова О.Е. Формирование автономности студентов вуза в России при обучении профессионально ориентированному переводу // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 6.
6. Лю М. Т., Ю П. Т., Выявление отклонений в успеваемости на основе статистики соответствия личности в персонализированных системах электронного обучения // Журнал образовательных технологий и общества. 2011. № 14 (1).
7. Пейн Дж. Ф., Штайнер Э.Д., Бэрд М.Д., Гамильтон Л.А. Дальнейший прогресс: многообещающие данные о лично-ориентированном подходе в обучении. Санта-Моника, Калифорния: RAND, 2015.
8. Балджер М. Личностно-ориентированный подход в обучении: разговоры, которых у нас нет // Data & Society, 2016. URL: https://datasociety.net/pubs/eci/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf (дата обращения: 03.09.2025).
9. Шейх З. А., Ходжа С.А. Роль преподавателя в персональной среде обучения // Обзор цифрового образования, 2012. № 21.
10. Кэтлин К. С., Леван Дж. Дж., Периньон Б. Дж. Повышение вовлеченности учащихся посредством постановки целей, совместного обучения и предоставления им возможности выбора. Чикаго, Иллинойс: Университет Святого Ксаверия, 1999.

INCREASING THE EFFECTIVENESS OF PERSONALIZED LEARNING IN TEACHING ENGLISH

Ushakov D., Olexiva V.

Don State Technical University

A personalized approach to teaching English is a model based on learning outcomes, self-paced learning, and the concept of autonomous learning. This model is based on the individuality of each student and his activity. This article explores the key aspects of a personalized approach to teaching English, focusing on its importance in the modern educational process. The paper analyzes the main difficulties encountered in the implementation of this approach in practice, both on the part of students and teachers. This study also suggests practical ways to overcome the above-mentioned difficulties. Special attention is paid to strategies for the successful implementation of personalized learning aimed at increasing the motivation, activity and effectiveness of English language acquisition by students.

Keywords: learning autonomy, individual characteristics, personalized learning, self-paced learning, digital environment.

References

1. L. M. Musina, Personality-oriented approaches in teaching, Pedagogical science and practice, No. 2 (32), 2021.
2. G. A. Bordovsky, A.D. Shmatko, The impact of the COVID-19 pandemic on various levels of education, Economics and Management, No. 11 (193), 2021.
3. A. A. Vobolevich, Professional training of linguistic teachers in the context of a personality-oriented approach, Humanization of education, No. 1, 2024.
4. J.M. Spector, The potential of smart technologies for learning and instruction, International Journal of Smart Technology & Learning 1(1), 2018.
5. A.V. Litvinov, O.E. Chernova, Formation of university students' autonomy in Russia in teaching professionally oriented translation, Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, No. 6, 2018.
6. M. T. Liu, P.T. Yu, "Aberrant learning achievement detection based on person-fit statistics in personalized e-learning systems", Journal of Educational Technology & Society 14(1), 2011.
7. J. F. Pane, E.D. Steiner, M.D. Baird, L.A. Hamilton, "Continued progress: Promising evidence on personalized learning", Santa Monica, CA: RAND, 2015.
8. M. Bulger, "Personalized learning: The conversations we're not having", Data and Science Working Paper, July 22, 2016. URL: https://datasociety.net/pubs/eci/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf (Accessed 3d September 2025).
9. Z. A. Shaikh, S.A. Khoja, "Role of Teacher in Personal Learning Environment", Digital Education Review 21, 2012.
10. K.S. Catlin, G.J. Lewan, B.J. Perignon, "Increasing Student Engagement through Goal Setting, Cooperative Learning and Student Choice", Chicago, IL: Saint Xavier University, 1999.

Исследование по развитию межкультурной коммуникативной компетенции в преподавании русского языка

Чжан Лэй,

кандидат наук, доцент, Институт иностранных языков,
Цзилиньский педагогический университет
E-mail: 1069836851@qq.com

С углублением стратегического партнерства между Китаем и Россией растет потребность общества в русскоязычных специалистах, обладающих навыками межкультурной коммуникации. Язык служит посредником в межкультурной коммуникации между различными культурами, а также является одним из важнейших носителей культуры. В данной статье анализируется внутренняя связь между преподаванием русского языка и межкультурной коммуникацией, исследуются пути развития компетенций межкультурной коммуникации. В статье предлагаются систематические стратегии развития компетенций межкультурной коммуникации путем совершенствования подходов к обучению и внедрения инновационных методов преподавания, таких как использование коммуникативных и ситуативных методик обучения. Эти стратегии направлены на укрепление практики преподавания русского языка, повышение эффективности обучения и развитие навыков межкультурной коммуникации у студентов, что позволит подготовить специалистов в области иностранных языков, способных удовлетворить потребности развития общества.

Ключевые слова: преподавание русского языка; межкультурная коммуникативная компетенция; стратегии преподавания.

Введение

Систематическая интеграция обучения межкультурной коммуникации в процесс преподавания русского языка стала неотложной задачей для педагогов в этой области. Преподавание русского языка должно адаптироваться к этой тенденции путем включения развития межкультурной коммуникации в свою педагогическую структуру. Теоретические исследования в области обучения навыкам межкультурной коммуникации направляют практику преподавания русского языка, помогая студентам улучшить свои навыки межкультурной коммуникации и удовлетворить потребность общества в универсальных специалистах по русскому языку.

Взаимосвязь между межкультурной коммуникативной компетенцией и преподаванием русского языка

Сущность межкультурной коммуникативной компетенции

Американский социолингвист Хаймс впервые ввел понятие «прагматическая компетенция» в своей работе «О прагматической компетенции», определив его как способность участвовать в социальном взаимодействии с помощью языка (или невербальных средств), включая передачу информации, обмен идеями и выражение эмоций. Он постулировал, что эта компетенция включает в себя как лингвистические способности, так и социокультурную осведомленность, которая влияет на использование языка, охватывая как грамматическую правильность речевых актов, так и их социальную уместность. Межкультурная коммуникативная компетентность представляет собой расширение коммуникативной компетентности. Проще говоря, любая способность, связанная с коммуникацией на иностранном или втором языке, может быть названа межкультурной коммуникативной компетентностью.

Китай начал исследования в области межкультурной коммуникации в 1980-х годах. После десятилетий развития были достигнуты значительные научные успехи, охватывающие культурную педагогику, пути развития межкультурной компетенции и стратегии межкультурной коммуникации. Следовательно, эффективная интеграция развития межкультурной коммуникативной компетенции в русский язык в преподавание русского языка представляет собой актуальную проблему, требующую решения.

Мы должны интегрировать соответствующие теории из области межкультурной коммуникации в практику преподавания русского языка, стремясь создать основу для развития межкультурной коммуникативной компетенции, адаптированной к особенностям китайских студентов, изучающих русский язык. Это обогатит и углубит исследования в области теории преподавания русского языка. Межкультурная коммуникативная компетенция означает способность точно понимать намерения людей из разных культурных сред и адекватно выражать свои мысли во время взаимодействия, тем самым достигая эффективной коммуникации. Эта компетенция включает в себя языковые навыки, культурную осведомленность, навыки межкультурной коммуникации и эмоциональные и поведенческие способности. В процессе обучения русскому языку межкультурные коммуникативные навыки студентов должны развиваться с помощью многогранных подходов.

Важность развития навыков межкультурной коммуникации в преподавании русского языка

Стратегическое партнерство между Китаем и Россией в настоящее время находится на самом высоком уровне в истории. С момента запуска инициативы «Пояс и путь» китайско-российское сотрудничество становится все более прочным в таких областях, как энергетика, технологии, военное дело и культура. На этом фоне спрос общества на специалистов, владеющих русским языком, выходит далеко за рамки традиционных переводческих навыков. Рынок сейчас остро нуждается в универсальных специалистах по межкультурной коммуникации, которые не только владеют русским языком, но и обладают глубокими знаниями о русской культуре, истории, социальных обычаях и способах мышления. В связи с этим особое значение приобретает развитие навыков межкультурной коммуникации у студентов в рамках обучения русскому языку.

Преобразование учителями своих методов преподавания с целью совершенствования навыков межкультурной коммуникации у учащихся

Исследования в области развития навыков межкультурной коммуникации должны стать приоритетом в преподавании языков, например, с помощью коммуникативных подходов и методов культурной интеграции. Учитывая текущее состояние высшего образования в Китае, где преподавание иностранных языков в основном ограничивается классными занятиями из-за объективных ограничений языковой среды, учителя являются основными проводниками обучения. Преподаватели должны в первую очередь изменить свою педагогическую философию, обеспечив постоянное укрепление знаний и языковой культуры. Повышение межкультурных коммуникативных навыков студентов имеет решающее значение, поскольку может предотвратить возникновение культурных конфликтов.

Методы повышения межкультурных коммуникативных навыков студентов в процессе обучения русскому языку

Подход к обучению, объединяющий теорию и практику для улучшения навыков межкультурной коммуникации студентов

С учителями в центре внимания, мультимедийное обучение преобразует традиционную модель одного учителя с мелом и доской в мультимедийный подход к обучению. Это способствует сценарно-ориентированному обучению, создавая интегрированную визуальную, аудиальную и устную языковую среду как для преподавателей, так и для студентов. Основу обучения составляют повседневные ситуативные диалоги, а устная коммуникация служит его фундаментом. Студенты погружаются в аутентичные, естественные контексты, чтобы участвовать в общении на иностранном языке. В результате он эффективно улучшает понимание лингвистических явлений и культурных различий, достигая истинной цели межкультурной коммуникации.

Развивать у студентов навыки приобретения межкультурных знаний и повышать их переводческую компетенцию.

Для успешного выполнения переводческой работы необходимо как глубокое понимание лингвистической семантики, так и глубокое знание культуры пользователей языка. Качественный перевод должен не только точно передавать основной смысл исходного текста, но и обеспечивать естественное и плавное чтение для целевой аудитории, которое полностью соответствует выражениям и нормам использования целевого языка. Для этого необходимо хорошо знать соответствующий культурный контекст стран СНГ и иметь всестороннее представление о лингвистических и культурных основах целевого языка. Такое мастерство достигается благодаря систематическому изучению и накоплению межкультурных знаний. Без такого контекстуального понимания при переводе легко могут возникнуть недопонимания или даже комичные ошибки. Например, в китайском языке на комплимент можно ответить «Вовсе нет», чтобы выразить скромность. Однако, не понимая этого культурного обычая, многие русские могут быть озадачены и спросить: «Чего не хватает?» Это происходит именно потому, что переводчик не учел особенности русской культуры. Важно отметить, что русские обычно отвечают на комплименты прямым выражением благодарности.

Полностью использовать онлайн-ресурсы и инструменты для улучшения обучения студентов навыкам межкультурной коммуникации.

В преподавании русского языка в высших учебных заведениях основное внимание по-прежнему уделяется преимущественно объяснению базового лингвистического содержания. Форматы обучения по-прежнему придерживаются модели, ориентированной на преподавателя, причем лекционные за-

нения составляют значительную часть общего учебного времени. В результате в курсах русского языка в большинстве учебных заведений часто уделяется недостаточное внимание развитию практических языковых навыков и компетенций межкультурной коммуникации у студентов. Чтобы изменить сложившуюся педагогическую ситуацию, необходимо оптимизировать и модернизировать существующую систему и методологию преподавания русского языка. Несоразмерно большая доля учебного времени, отводимая теоретическим занятиям, означает, что в большинстве учебных заведений в процессе обучения уделяется недостаточное внимание развитию практических языковых навыков и межкультурных коммуникативных компетенций студентов.

Чтобы эффективно расширять объем знаний, получаемых в классе, и стимулировать интерес студентов с помощью ярких, интуитивно понятных методов; С другой стороны, необходимо интегрировать в учебные сценарии социальные платформы, которые часто используют студенты, такие как WeChat и QQ. Эти платформы можно использовать для задания и проверки домашних заданий, а также для дополнения и закрепления учебных материалов как в классе, так и вне его.

Благодаря этим мерам мы можем как точно удовлетворить потребности студентов в изучении знаний, так и подготовить специалистов по русскому языку, обладающих твердыми практически языковыми навыками и отличными компетенциями в области межкультурной коммуникации, тем самым отвечая требованиям развития общества. На протяжении всего учебного процесса мы должны последовательно придерживаться основного принципа «теория, связанная с практикой», способствуя глубокой интеграции изучения языка и коммуникативной практики. Принцип «теория, связанная с практикой» должен соблюдаться на протяжении всего учебного процесса, чтобы обеспечить беспрепятственную связь между изучением языка и коммуникативной практикой.

Стратегии развития межкультурной коммуникативной компетенции в преподавании русского языка

Глубокая интеграция культурного образования в систему преподавания языковых курсов

В контексте глобализации преподавание русского языка вышло за рамки простого передачи лингвистических навыков. Развитие навыков межкультурной коммуникации стало ключевым фактором повышения качества преподавания и всесторонней грамотности студентов. Культура – это душа языка; преподавание языка в отрыве от его культурного контекста является неполным. Систематическая интеграция культурного образования в программу обучения русскому языку составляет основу для развития навыков межкультурной коммуникации. Преподаватели должны проводить углубленный анализ учебных материалов, чтобы выявить богатые культурные ресурсы, заложенные в них, тесно

связывая эти лингвистические знания с их культурным контекстом.

Например, объясняя такое слово, как «матрешка», не следует просто описывать ее как куклу, вложенную в другую куклу, но и подробно рассказывать о ее символическом значении, воплощающем понимание русского народа о непрерывности жизни и семейном наследии. Матрешка – это гораздо больше, чем изысканное произведение искусства. Она является трехмерным культурным символом, несущим в себе уникальные ценности и мировоззрение русского народа. Чтобы понять ее значение в межкультурной коммуникации, можно рассмотреть следующие аспекты:

Культурный символ, воплощающий коллективистские идеалы и семейную привязанность. В традиционном русском обществе семья является ядром сообщества. Личная ценность человека часто измеряется его вкладом как в домашнее хозяйство, так и в коллектив. Самая поразительная особенность матрешек заключается в том, что большая кукла содержит в себе бесчисленное количество маленьких кукол, образуя неразделимое целое. Это точно отражает глубоко укоренившиеся в русской культуре коллективизм и семейные ценности.

Приобретение знаний в области прагматики для повышения адекватности языкового выражения

Уместность языка имеет решающее значение для успешной межкультурной коммуникации. Хотя многие студенты обладают определенными знаниями русской грамматики и лексики, они часто сталкиваются с недоразумениями в практическом общении из-за прагматических ошибок. Поэтому в процессе обучения особое внимание следует уделять укреплению прагматической компетенции. Важно различать «поверхностное значение» и «глубинное культурное значение» языка. Многие выражения в русском языке имеют уникальные культурные коннотации.

Например, «Как дела?» (Как у вас дела?) служит обычным вежливым приветствием, которое, как правило, требует только простого ответа, такого как «Всё хорошо, спасибо» (Всё хорошо, спасибо).

Точно так же китайская фраза «Ни чи фань лэ ма?» по-русски: вы уже поели? служит лишь приветствием, а не выражением искренней заботы о том, поел ли собеседник.

Преподаватели должны использовать сравнительные методы обучения, чтобы помочь студентам понять культурные различия в приветствиях в разных языках, тем самым избегая автоматического применения привычек родного языка к иностранным выражениям.

Развитие у студентов эмпатии для межкультурной коммуникации посредством формирования эмпатического сознания

Межкультурная эмпатия, или способность смотреть на вещи с точки зрения другого человека, лежит

в основе понимания и адаптации к различным культурам. Студенты должны научиться рассматривать проблемы через призму культурных рамок другого человека, а не судить о поведении других по своим собственным культурным стандартам.

Например, китайский студент, посетивший дом своего русского друга, из вежливости несколько раз отказывался от еды, предложенной хозяином, и в итоге ушел, не съев ничего. Этот пример заставляет студентов задуматься: почему поведение, считающееся вежливым в китайской культуре, может привести к недоразумениям в русской культуре? В ходе обсуждения студенты начинают понимать логику, лежащую в основе различных культурных моделей поведения, что способствует формированию осознания необходимости уважать культурные различия.

Включить элементы иммерсивного опыта для построения реалистичных межкультурных практических сценариев.

Преподаватели должны активно создавать аутентичную межкультурную среду, позволяющую студентам учиться и развиваться через практическое участие. Практическое участие остается наиболее эффективным способом усвоения культурных знаний и совершенствования коммуникативных навыков. Организуйте культурные мероприятия на территории кампуса, чтобы способствовать созданию мультикультурной атмосферы: проводите фестивали русской культуры, кинопоказы и кулинарные обмены. Во время фестивалей студенты могут объединяться в группы, чтобы продемонстрировать традиционную русскую одежду и изделия народного промысла, а также исполнить народные песни и танцы. На кинопоказах можно демонстрировать такие классические фильмы, как «Жестокая судьба» и «Москва слезам не верит», что позволит студентам оценить социальный ландшафт и ценности России, наслаждаясь сюжетом. Эти мероприятия погружают студентов в русскую культуру в непринужденной обстановке, стимулируя академическую активность. Такие опыты сталкивают студентов с аутентичными культурными вызовами, такими как языковой барьер и различия в повседневных привычках, что позволяет им улучшить межкультурную адаптивность и практические коммуникативные навыки через решение проблем.

Руководствуясь принципами открытости и инклюзивности, студентов поощряют к формированию позитивного мышления для межкультурной коммуникации.

Положительное отношение к межкультурной коммуникации является необходимым условием для эффективной компетенции. Студенты должны избавиться от чувства культурного превосходства или неполноценности и подходить к культурному разнообразию с открытостью, уважением и терпимостью. Критическое мышление: объективный взгляд на культурные различия: в процессе обучения помогайте учащимся критически анализировать как свою собственную культуру, так и иностранные культуры. Изучая коллективистские традиции в русской

культуре, мы можем сравнить их с характеристиками китайского коллективизма, помогая учащимся понять, что все культуры имеют специфический исторический контекст и внутреннюю рациональность своего существования. Одновременно с этим важно объективно указывать на потенциальные ограничения различных культурных систем, не давая учащимся впадать в культурные стереотипы или развивать склонность к слепому восхищению. Студенты должны глубоко понимать, что культуры по своей сути не имеют иерархии или превосходства. Преподавание должно поощрять их открывать и ценить уникальную ценность различных культур. Мы должны ценить глубокие идеи и блестящие художественные достижения русской литературы, а также гордиться вечным наследием и глубокой сущностью китайской культуры.

Заключение

На фоне инициативы «Пояс и путь» мировая экономика развивается быстрыми темпами. Подготовка русскоязычных специалистов, обладающих навыками межкультурной коммуникации, стала целью воспитания талантов в области русского языка в новую эпоху. С развитием глобализации обмены между Китаем и Россией в политической, экономической и культурной сферах становятся все более частыми, что повышает спрос общества на специалистов, владеющих навыками межкультурной коммуникации с Россией. Это требует создания благоприятной лингвистической среды, способствующей межкультурному взаимодействию, организации разнообразных и увлекательных коммуникативных мероприятий на русском языке, а также подготовки большего числа русскоязычных специалистов с сильными навыками межкультурной коммуникации, чтобы удовлетворить спрос общества на такие таланты.

Литература

1. Еремина, С.А. Работа над связным монологическим высказыванием на занятиях курса «Межкультурная коммуникация» в группе китайских студентов (из опыта работы) [J]. Педагогическое образование в России, – [с.л.], [с.г.].
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В.Г. Язык и культура [М]. Москва: Высшая школа, 1983.
3. Прахов, А. В., Соколова, И.В. Комплексное дидактическое представление вербальной межкультурной коммуникации «Россия – Китай» [J]. Филологические исследования, 2017, № 50.
4. Караулов, Ю.Н. Языковая картина мира как предмет лингвистического исследования [М]. Москва: Наука, 1992.
5. Левонтова, М.В. Методика формирования межкультурной компетентности студентов при изучении русского языка как иностранного [D]. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2020.

RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING RUSSIAN

Zhang Lei

Jilin Normal University

With the deepening of the strategic partnership between China and Russia, there is a growing societal demand for Russian-speaking professionals with intercultural communication skills. Language serves as a medium for intercultural communication between different cultures and is also one of the most important carriers of culture. This article analyzes the intrinsic connection between teaching Russian and intercultural communication and explores pathways for developing intercultural communicative competence. The article proposes systematic strategies for developing intercultural communicative competence by improving teaching approaches and implementing innovative teaching methods, such as the use of communicative and situational teaching methodologies. These strategies aim to strengthen the practice of teaching Russian, enhance teaching effectiveness, and develop students' intercultural communica-

tion skills, thereby preparing foreign language professionals capable of meeting the needs of societal development.

Keywords: Russian language teaching; intercultural communicative competence; teaching strategies

References

1. Eremina, S.A. Working on coherent monological speech in the Intercultural Communication course for a group of Chinese students (from practical experience) [J]. Pedagogical Education in Russia, – [no place], [no year].
2. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V.G. Language and Culture [M]. Moscow: Higher School, 1983.
3. Prakhov, A. V., Sokolova, I.V. Comprehensive Didactic Presentation of Verbal Intercultural Communication "Russia – China" [J]. Philological Research, 2017, No. 50.
4. Karaulov, Yu.N. The linguistic picture of the world as a subject of linguistic research [M]. Moscow: Nauka, 1992.
5. Levontova, M.V. Methods for developing intercultural competence in students studying Russian as a foreign language [D]. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2020.

Исследование образовательных инновационных реформ У Юйчжана в Китайском Народном университете (1950–1955 гг.)

Чжоу Яньян,

старший преподаватель, Институт иностранных языков,
Цзянсуский университет науки и технологий
E-mail: zhouyu105@163.com

Ван Яньдун,

студент, Цзянсуский университет науки и технологий
E-mail: 1013206756@qq.com

В первые годы после основания Китайской Народной Республики при участии советских специалистов был создан Китайский народный университет для подготовки кадров, необходимых для развития страны. Однако адаптация советской модели образования столкнулась с рядом практических проблем, включая неоднородный уровень базовых знаний студентов, дефицит преподавательского состава, несоответствие учебных планов местным условиям и недостаток материалов с китайской спецификой в учебниках. У Юйчжан, первый директор университета, учитывая национальные условия Китая, инициировал ряд реформ. Посредством таких мер, как внедрение многоуровневого обучения, подготовка местных преподавателей, корректировка учебных программ и адаптация содержания учебников, была осуществлена трансформация советской модели образования применительно к местным условиям, что создало значимый прецедент для развития китайского высшего образования в начальный период. Опираясь на архивы учреждения и соответствующую литературу, в данной статье систематически анализируется путь реформ и опыт Китайского народного университета в этот период.

Ключевые слова: У Юйчжан; Китайский народный университет; реформа образования; локализация.

Введение

Основание Китайской Народной Республики в 1949 году ознаменовало переход страны от военного периода к этапу государственного строительства. В условиях необходимости восстановления страны первостепенное значение приобрела подготовка большого числа квалифицированных специалистов. Центральный комитет Коммунистической партии Китая принял решение использовать опыт Советского Союза и основать новый университет для подготовки специалистов – Китайский народный университет. С момента создания это учебное заведение было ориентировано на внедрение советских образовательных моделей и опыта, а также обеспечение страны специалистами. Однако перенос институциональной структуры представлял собой сложный процесс, требующий адаптации к местным условиям. На этом фоне руководство университета во главе с У Юйчжаном не ограничилось механическим копированием советской модели, а провело серию адаптаций и модификаций, что позволило учреждению эффективно функционировать в китайских условиях. Данный процесс представляет интерес как пример адаптации зарубежных образовательных моделей. Цель настоящего исследования – проанализировать этот процесс, выявить возникшие проблемы и стратегии их решения.

Методы

Данное исследование основано на историко-документальном анализе архивных материалов, относящихся к деятельности Китайского народного университета в период 1950–1955 годов. Основную источниковую базу составили опубликованные труды и переписка У Юйчжана, включая его полное собрание сочинений и сборники писем, а также материалы, опубликованные в периодических изданиях того времени.

Для выявления основных проблем внедрения советской образовательной модели и анализа реформаторских практик У Юйчжана использовался метод контекстуального анализа, позволивший рассмотреть образовательные инновации в рамках конкретных исторических условий начального периода существования КНР. Также применялся сравнительный анализ для оценки трансформации образовательной модели от первоначального копирования советского опыта к адаптированным локальным практикам, что позволило проследить путь реформ и выявить стратегии решения возникших проблем в процессе институциональной адаптации.

Статья выполнена на основе молодежного научно-технического инновационного проекта Цзянсуского университета науки и технологий «Исследование по созданию и улучшению национального имиджа нашей страны в рамках китайско-российских гуманитарных обменов».

Результаты и обсуждение

Предпосылки создания Китайского народного университета и его миссия

1 октября 1949 года была провозглашена Китайская Народная Республика. В условиях завершения военных действий и начала государственного строительства Центральный комитет Коммунистической партии Китая запланировал создание университета нового типа для подготовки кадров [5, с. 104].

Для удовлетворения потребностей национального развития Государственный совет Центрального народного правительства на своем 11-м исполнительном заседании 16 декабря 1949 года принял постановление о создании Китайского народного университета. Университет должен был использовать опыт Советского Союза, привлекать советских профессоров и готовить кадры для различных сфер развития государства. 19 декабря Министерство образования Центрального народного правительства издало постановление о плане реализации проекта Китайского народного университета. Был сформирован подготовительный комитет университета в составе Лу Динъи, У Юйчжана, Цянь Цзюньжуня, Чэн Фанву и других. При содействии соответствующих ведомств Центрального народного правительства и советских экспертов Фешенко и Филиппова комитет провел несколько месяцев подготовительной работы, разработав организационную структуру университета, предложения по учебным программам и методам организации преподавания. В начале 1950 года университет начал набор студентов по всей стране, а на специализированные курсы студенты зачислялись в течение летних каникул. Лекции на факультетах начались 1 сентября того же года, а на специализированных курсах – 29 сентября. Официальная церемония открытия университета состоялась 3 октября.

Университет ставил целью подготовку специалистов, обладающих современными научными и техническими знаниями, владеющих марксистско-ленинской теорией и идеями Мао Цзэдуна в применении к различным профессиональным областям, готовых участвовать в государственном строительстве.

Трудности внедрения советской образовательной модели в Китайском народном университете

В процессе внедрения советской модели обучения в Китайском народном университете возникли четыре основные практические проблемы: значительные различия в базовых знаниях студентов, недостаток квалифицированных преподавателей, несоответствие учебных программ практическим потребностям и отсутствие локальных материалов в учебных пособиях. Эти проблемы демонстрируют сложность процесса адаптации образовательных практик.

Различия в образовательном уровне студентов. Первые студенты Китайского народного университета включали кадровых работников,

военнослужащих, рабочих, крестьян и интеллигенцию. Их культурный, политический и теоретический уровень значительно различался, как и их опыт и методы работы [7]. Большинство студентов имели относительно слабую образовательную базу и недостаточную теоретическую подготовку. Их предыдущий опыт существенно отличался от требований формализованной системы высшего образования. При освоении интенсивной, теоретически насыщенной программы советской модели многие студенты испытывали трудности с адаптацией.

Дефицит квалифицированных преподавателей. В начальный период, несмотря на привлечение группы советских экспертов для консультативной помощи, подготовка преподавательского состава находилась на начальной стадии. Университет сталкивался с острой нехваткой преподавателей и проблемами педагогической компетентности молодых преподавателей. В статье «Борьба за реализацию политики повышения качества образования» У Юйчжан отмечал: «За последние несколько лет Китайский народный университет сформировал преподавательский состав, обладающий значительной силой, в который входит небольшое число старших профессоров и большинство молодых, недавно принятых на работу преподавателей. Наши коллеги-преподаватели быстро прогрессируют и движутся в правильном направлении. Они обладают высокой степенью энтузиазма в отношении революционной деятельности в области образования и науки и всегда положительно реагируют на призывы партии. Однако наши молодые преподаватели, как правило, страдают недостатками в научной подготовке и узкими областями знаний. Многие из них заняли преподавательские должности, проходя обучение на рабочем месте, будучи новичками, не имеющими ни базовых знаний, ни опыта в области науки и педагогики. Их теоретическая подготовка в области марксизма и обучение политической борьбе также крайне недостаточны» [1, с. 2].

Учебные планы, не адаптированные к местным условиям. Учебные программы и планы, разработанные при участии советских экспертов, отличались систематичностью и тщательной проработкой. Однако существовало несоответствие между их требованиями и реальными возможностями китайских студентов того времени. В первый учебный год при недельной нагрузке в 36 часов студенты испытывали значительные трудности, а интенсивный темп обучения негативно влиял на их здоровье [6, с. 118]. В письме Мао Цзэдуна У Юйчжан писал: «Учебные программы для студентов, специализированные курсы и программы аспирантуры в нашем университете были разработаны два года назад с чрезмерно высокой нагрузкой. Несмотря на неоднократные сокращения, программы по-прежнему остаются слишком сложными для студентов, особенно с учетом их слабых базовых знаний. Первокурсники, впервые присту-

пающие к интенсивным занятиям, особенно тяжело переносят эту нагрузку» [4, с. 211].

Отсутствие китайских практических примеров в учебниках. Первоначально принятые учебники представляли собой преимущественно переводы советских материалов, содержание и практические примеры которых базировались на советском опыте и теориях социальных наук. При наличии теоретической основательности и систематичности, данные материалы не соответствовали конкретным условиям и социально-историческому контексту китайской революции и строительства. В них отсутствовал анализ специфических проблем Китая и примеры из национальной практики. Это затрудняло усвоение и применение теоретических знаний студентами и создавало методические сложности для преподавателей. Существовала необходимость в адаптации и дополнении содержания данных учебников.

Реформаторская практика У Юйчжана по локализации образования

Внедрение многоуровневого и категоризированного обучения. Для решения проблемы неравномерной образовательной подготовки студентов У Юйчжан инициировал создание дифференцированной структуры обучения. Вместо единой учебной программы университет организовал отдельные факультеты для бакалавриата, специализированных курсов, магистратуры и курсов повышения квалификации. Данный многоуровневый подход представлял собой модификацию советской модели образования и способствовал подготовке значительного числа специалистов для государственных нужд. За первые пять лет университет подготовил и направил на работу около десяти тысяч специалистов в различные секторы [1].

Программа бакалавриата была ориентирована на долгосрочную подготовку специалистов различного профиля и включала восемь факультетов: экономическое планирование, финансы и кредит, коммерция, промышленный менеджмент и кооперативное товарищество (трехлетний срок обучения); право и дипломатия (четырёхлетний срок обучения); русский язык (двухлетний срок обучения). Набор осуществлялся преимущественно из числа кадров с трех-пятилетним и более стажем революционной работы [5, с. 105].

Отделение специальных курсов было организовано для ускоренной подготовки специалистов для государственного строительства. Оно включало 11 групп: группа экономического планирования, группа финансов и кредита, группа внешней торговли, группа внутренней торговли, группа кооперации, группа управления предприятиями (промышленностью), группа статистики, группа права, группа дипломатии, группа педагогики, группа истории и географии. Срок обучения составлял восемь месяцев [5, с. 105]. Набор осуществлялся преимущественно из кадров с опытом работы от пяти до восьми лет.

Аспирантура была создана для подготовки преподавательского состава из числа кадров и интеллектуалов, обладающих соответствующими культурными и теоретическими знаниями. Программа рассчитывалась на два года, занятия проводились советскими специалистами.

Классы по повышению культурного уровня были организованы для обучения рабочих и крестьян, включая кадры и промышленных рабочих с низким уровнем грамотности или без формального образования. Продолжительность обучения определялась индивидуально в зависимости от базовой подготовки и профессионального опыта и составляла один или два года до перехода к программам бакалавриата. Для учащихся без предварительной подготовки данные классы демонстрировали положительные результаты в повышении образовательного уровня.

В письме Чжу Ханьмина, студента второго курса дополнительного курса по культуре, к У Юйчжану содержится следующая информация: «Меня зовут Чжу Ханьминь, я учусь на первом курсе подготовительных курсов по культуре. Я происхожу из рабочей семьи, и мой уровень образования был очень низким. Чтобы мы, рабочие и крестьяне, могли овладеть марксизмом-ленинизмом, мыслью Мао Цзэдуна и самыми передовыми научными и техническими знаниями, университет специально организовал эти подготовительные курсы по культуре, чтобы повысить наш уровень образования. Мы учимся уже два месяца. Благодаря вашей помощи и помощи преподавателей, которых вы тщательно подготовили, я достиг отличных результатов в изучении культуры. Мой личный отчет о прогрессе выглядит следующим образом: (1) Раньше мои математические способности ограничивались базовой арифметикой с целыми числами. Изучив элементарную алгебру, я теперь могу решать линейные уравнения с одной переменной. (2) Раньше я с трудом составлял связные письма, не говоря уже о написании текстов, и не был знаком с пунктуацией. После более чем двух месяцев обучения я теперь могу составлять краткие статьи – это письмо является практическим примером. (3) За этот короткий период мы прошли треть программы «Общие знания». Мы также много занимались историей и географией, приобретая значительные новые знания, которые я эффективно усвоил» [8, с. 3].

Кроме того, повысился уровень поступающих студентов. В 1955 году У Юйчжан отметил, что студенты нового набора, осуществленного в соответствии с принципом воспитания интеллектуалов из рабочего класса и крестьянства, демонстрировали более высокие показатели академической подготовки, политической грамотности и физического развития по сравнению с предыдущими группами. Программы бакалавриата на всех факультетах планировалось перевести на пятилетнюю систему, а продолжительность специализированных курсов увеличить до полутора лет. Учебные планы

были модифицированы с целью снижения теоретической нагрузки в первом году обучения [1].

Создание двухуровневой модели развития преподавательского состава. Во время своего пребывания на посту директора Китайского народного университета У Юйчжан решал проблему нехватки преподавательского состава с помощью двух подходов. Один из них заключался в «Преподавании во время обучения», а другой – в организации аспирантуры [2]. Оба метода применялись в данный период. «Преподавание во время обучения» заключалось в том, что молодым преподавателям поручались преподавательские обязанности для освоения советских учебных программ и методик на практике. Их обучение включало систематическое посещение лекций советских экспертов, наблюдение за образцовыми занятиями, перевод и изучение советских учебников, а также получение рекомендаций от специалистов. Данный подход позволил использовать советский опыт для ускорения профессионального развития преподавателей. Одновременно У Юйчжан создал структурированную «Программу аспирантуры для развития преподавательского состава». Данные программы длились от одного до двух лет и обеспечивали интенсивное обучение в течение полного рабочего дня для отобранных молодых сотрудников под руководством советских экспертов. Целью программ являлась подготовка преподавателей, владеющих советскими методами преподавания и способных передавать их студентам, посредством систематического теоретического обучения и педагогической подготовки. Эти две инициативы способствовали подготовке кадровых ресурсов для развития высшего образования в КНР.

Впоследствии, по мере совершенствования стандартов обучения и расширения преподавательского состава, подготовка преподавателей перешла к более формализованным методам, что обеспечило систематическое развитие. В течение пяти лет после основания университета преподавательский состав значительно увеличился, что позволило удовлетворить потребности университета и оказывать поддержку другим высшим учебным заведениям.

Корректировка и оптимизация учебной программы. Для снижения учебной нагрузки на студентов на втором году работы университета количество учебных часов было сокращено с 36 до не более 32 часов в неделю [3]. Через пять лет после основания университета факультеты бакалавриата перешли на пятилетнюю структуру обучения, а продолжительность специализированных курсов была увеличена до полутора лет. Одновременно учебная программа была доработана, и были приняты меры по снижению теоретической нагрузки на первом курсе [1].

Во втором учебном году были приняты меры по снижению нагрузки курсовой работы: (1) В отношении содержания обучения: отдельные курсы были сокращены или объединены; на некоторых курсах было сокращено количество контакт-

ных часов. По курсу «Политическая экономия» студенты бакалавриата изучали только конспекты лекций без справочников; студенты магистратуры были ограничены установленным количеством страниц справочника. Содержание курса математики было сокращено. Часть студентов, испытывающих трудности, могли быть освобождены от курсов русского языка (на тот момент освобождение от курсов получили 160 студентов по всему университету, включая магистрантов). (2) Методы преподавания: количество еженедельных дискуссий в классе было сокращено, количество обсуждаемых тем уменьшено, оценки не выставлялись; было усилено консультирование (ответы на вопросы) [4, с. 211–212].

Через месяц после введения этих мер студенты бакалавриата и специализированных курсов отметили снижение нагрузки. Курсовые работы выполнялись в срок, периоды отдыха соблюдались, воскресные занятия сократились, увеличилось время для досуга. Студенты первого курса магистратуры в данном семестре добавили по одному новому курсу; после введения мер по снижению нагрузки большинство из них оценивали нагрузку как значительную, но не чрезмерную. Они не выражали необходимости дальнейшего снижения нагрузки и не отмечали негативного влияния на здоровье. Студенты второго курса магистратуры не считали рабочую нагрузку чрезмерной. Проблема избыточной академической нагрузки была решена.

Продвижение китаизации содержания учебных материалов. По мере углубления понимания преподавателями теоретических знаний и улучшения знания практических материалов Китая, университет установил требование проведения преподавателями углубленных исследований реальных условий Китая. От них требовалось интегрировать теоретическое обучение с местными реалиями, систематизировать и теоретизировать практические материалы для избежания поверхностных или односторонних связей с практическим применением [2]. Следуя данному принципу, преподаватели включили в лекции и учебные материалы китайские кейсы и опыт развития, анализируя конкретные вызовы в рамках национального развития. Данный подход повысил актуальность и практическую значимость учебного содержания, а также способствовал повышению педагогических стандартов и качества образования, обеспечив трансформацию учебных материалов и систем от «трансплантированной адаптации» к «местным инновациям».

Заключение

Образовательный эксперимент, проведенный Китайским народным университетом в первые годы его существования, был осуществлен в конкретных исторических условиях. Начавшись с подражания советской модели, он в ходе практической реализации выявил ограниченность институциональной трансплантации. Столкнувшись с проблемами в об-

ласти уровня знаний студентов, кадровых ресурсов, учебных программ и учебных материалов, команда основателей во главе с У Юйчжаном предприняла практические меры адаптации. Вместо следования первоначальному советскому плану были реализованы адаптивные меры, основанные на социальных реалиях и принципах образования Китая. От внедрения многоуровневого обучения до системы двойного развития преподавательского состава, от оптимизации учебных планов до локализации содержания учебников – эти меры способствовали решению трудностей начальной фазы интеграции, обеспечив функционирование университета. Данный исторический период демонстрирует, что институциональная инновация представляет собой процесс, включающий внедрение, адаптацию, интернализацию и переосмысление. Ранние практики Китайского народного университета заложили основу для его развития и предоставили опыт для системы высшего образования КНР. Принципы поиска истины в фактах и готовности к инновациям сохраняют актуальность в настоящее время.

Литература

1. Китайский Народный университет. Борьба за реализацию политики повышения качества образования // Газета «Гуанмин жибао». – 1955, 18 ноября. (на китайском яз.)
2. Китайский Народный университет. Краткий обзор деятельности Китайского Народного университета за последние три года // Газета «Жэньминь жибао». – 1953, 4 октября. (на китайском яз.)
3. Китайский Народный университет. Речь на съезде Китайского народного университета (20 сентября 1951 г.) // Ежедневник Китайского Народного университета. – 1951, 7 октября. (на китайском яз.)
4. Письмо Мао Цзэду о тяжёлой домашней работе студентов (18 марта 1952 г.) / Чэн Вэнь, Чэнь Юэцзюнь // Сборник писем У Юйчжана. – Чунцин: Издательство Чунцинского университета, 1993. (на китайском яз.)
5. Подготовка кадров для различных строительных проектов в Новом Китае. Речь на церемонии открытия Китайского Народного университета (3 октября 1950 г.) / Исследовательский отдел истории Китайского Народного университета // У Юйчжан об образовании. – Пекин: Издательство Китайского Народного университета, 2021. (на китайском яз.)
6. Речь на Национальном съезде Китайского Народного университета (20 сентября 1951 г.) / Исследовательский отдел истории Китайского Народного университета // У Юйчжан об образовании. – Пекин: Издательство Китайского Народного университета, 2021. – С. 118. (на китайском яз.)

7. Речь на первой студенческой конференции Китайского Народного университета (отрывок), март 1950 г. / Исследовательский отдел истории Китайского Народного университета // У Юйчжан об образовании. – Пекин: Издательство Китайского Народного университета, 2021. – С. 93. (на китайском яз.)
8. Чжу Ханьминь. Письмо У Юйчжану от студента Чжу Ханьмина (вторая группа курсов повышения грамотности) // Ежедневник Китайского Народного университета. – 1950, 25 ноября. (на китайском яз.)

A STUDY OF EDUCATIONAL INNOVATIVE REFORMS WU YUZHANG AT RENMIN UNIVERSITY OF CHINA (1950–1955)

Zhou Yanyan, Wang Yandong

Jiangsu University of Science and Technology

In the early years after the founding of the People's Republic of China, Renmin University of China was established with the participation of Soviet specialists to train personnel necessary for the country's development. However, adapting the Soviet educational model encountered a number of practical problems, including uneven student backgrounds, a shortage of teaching staff, a curriculum that was inconsistent with local conditions, and a lack of textbooks with Chinese characteristics. Wu Yuzhang, the university's first director, took into account China's national conditions and initiated a series of reforms. Through measures such as the introduction of multi-level education, the training of local teachers, the adjustment of curricula, and the adaptation of textbook content, the Soviet educational model was transformed to suit local conditions, setting a significant precedent for the development of Chinese higher education in the early years. Drawing on the institution's archives and relevant literature, this article systematically analyzes the reform path and experience of Renmin University of China during this period.

Keywords: Wu Yuzhang; Renmin University of China; education reform; localization.

References

1. Renmin University of China. Striving for the implementation of the policy of improving the quality of education // Guangming Daily. – 1955, November 18. – P. 2. (in Chinese)
2. Renmin University of China. A basic summary of the work of Renmin University of China in the past three years // People's Daily. – 1953, October 4. – P. 3. (in Chinese)
3. Renmin University of China. Speech at the Chinese People's University Congress // Renmin University Weekly. – 1951, October 7. – P. 3. (in Chinese)
4. Letter to Mao Zedong about the heavy homework of students (March 18, 1952) / Cheng Wen, Chen Yuejun // Collection of letters of Wu Yuzhang. – Chongqing: Chongqing University Press, 1993. (in Chinese)
5. Training personnel for various construction projects in New China. Speech at the Opening Ceremony of Renmin University of China (October 3, 1950) / Renmin University of China History Research Office // Wu Yuzhang on Education. – Beijing: Renmin University of China Press, 2021. (in Chinese)
6. Speech at the National Congress of Renmin University of China (September 20, 1951) / Renmin University of China History Research Office // Wu Yuzhang on Education. – Beijing: Renmin University of China Press, 2021. – P. 118. (in Chinese)
7. Speech at the First Student Conference of Renmin University of China (Abstract), March 1950 / Renmin University of China History Research Office // Wu Yuzhang on Education. – Beijing: Renmin University of China Press, 2021. – P. 112. (in Chinese)
8. Zhu Hanmin. Letter from Zhu Hanmin, a second-year student in the cultural education course, to Mr. Wu // Renmin University Weekly. – 1950, November 25. – P. 3. (in Chinese)

Результаты внедрения цифровых инструментов в обучение немецкому языку при освоении грамматических норм и правил

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна,

кандидат философских наук, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Развитие цифровых технологий создает предпосылки для внедрения их в процессы обучения. Использование цифровых инструментов на практических занятиях по иностранному языку приобретает особую актуальность. Применение цифровых инструментов и Интернет-технологий при обучении иностранному языку помогает преподавателю изменить традиционную форму занятия на гибридную, то есть внедрять в процесс обучения цифровой контент. Гибридная форма занятий предполагает сочетание традиционных аудиторных занятий с преподавателем и взаимодействие преподавателя с обучающимися посредством цифровых инструментов и Интернет-технологий, а также всевозможных онлайн-курсов. Развитие и распространение цифровых технологий позволяет преподавателю расширить возможности организации обучения иностранному языку. С помощью цифрового контента преподаватель создает различные практические задания, соответствующие заявленному уровню владения иностранным языком обучающимися. Нами было отмечено, что внедрение цифровых инструментов при изучении грамматических норм и правил немецкого языка положительно влияло на мотивацию обучающихся. Использование цифровых технологий позволило достичь определенного темпа ведения занятий. Таким образом, практические занятия приобрели различные форматы с аутентичной информацией, а также были подготовлены различные задания с текстовой и видео информацией. В результате обучения немецкому языку обучающиеся не только овладели навыками грамматики, но и познакомились со страноведением Германии, обычаями и культурой. Внедрение гибридной формы занятий способствует повышению уровня мотивации в изучении немецкого языка.

Ключевые слова: немецкий язык, обучение, грамматика, изучение, грамматические нормы, грамматические правила, онлайн-курс, практические упражнения, тестирование, тестовые задания, обучение, внедрение, гибридные формы занятий, мотивация.

Под современными цифровыми инструментами мы понимаем технологии, которые применяет преподаватель в процессе обучения. С помощью цифровых инструментов создают учебные материалы, происходит взаимодействие между преподавателем и обучающимися.

Применение цифровых инструментов помогает повышению мотивации обучающихся, делает процесс обучения индивидуальным. Обучающиеся получают доступ к огромному количеству обучающих и информационных ресурсов, а также они улучшают коммуникацию.

Детально рассмотрим вышесказанное. С помощью цифровых инструментов занятия приобретают гибридные формы, что делает их более интересными и динамичными, несомненно это вызывает интерес к обучению.

Процесс обучения становится индивидуальным. Преподаватель имеет возможность подобрать для каждого обучающегося определенные индивидуальные практические упражнения на отработку определенного грамматического правила немецкого языка. Отметим, что также преподаватель имеет возможность в онлайн-курсах предлагать парные или групповые задания на отработку изученного материала. Тестовые задания могут быть индивидуально сформированы [8, с. 179].

Обучающиеся, в свою очередь, получают доступ к информационным материалам, газетам и журналам на языке оригинала, имеют возможность просматривать видео на немецком языке [9, с. 287]. Процесс коммуникации улучшается, обучающиеся принимают участие в обсуждениях, форумах.

Применение цифровых инструментов в процессе обучения, внедрение и использование, а также изменение формы практического занятия, и приобретение им гибридного вида благотворно влияет на усвоение знаний немецкого языка и немецкой грамматики и применение их на практике [10, с. 245].

Преподаватель создает онлайн-курсы и предоставляет их обучающимся, делает обзор на видеоконтент, содержащий учебный материал на иностранном языке. Обучение на онлайн-курсах является важным элементом для обучающихся, они могут вернуться в любой урок курса для повторения. Также отметим, что для создания и редактирования онлайн-курсов преподаватель постоянно использует сеть Интернет, а также последние аутентичные источники для обновления изучаемого материала, таким образом стимулируя постоянно интерес к изучению немецкого языка обучаю-

щимися. Подчеркнем, что обучающиеся проводят большую часть их времени в социальных сетях и Интернете, что несомненно вызывает у них положительную реакцию на гибридные формы ведения занятий. Как следствие, мотивация у обучающихся к изучению грамматических норм и правил с использованием цифровых инструментов возрастает.

В научной работе Беловецкая Л.Э. рассматривает важность интеграции цифровых технологий и современных методов преподавания иностранных языков в процессе подготовки будущих учителей. Также в научной работе отмечены результаты исследования и подчеркнута их полезность для разработки новых образовательных программ [1, с. 127].

Дашкина А.И. в своей научной работе раскрывает вопрос о выравнивающем обучении для обучающихся филологических факультетов. Автор работы проводит эксперимент на группе обучающихся с целью выравнивания уровня владения иностранным языком. В ходе учебного эксперимента были использованы два подхода с применением онлайн-ресурсов и наставничеством. В результате эксперимента было доказано, что использование обоих подходов в коллаборации положительно сказывается на выравнивающем обучении [2, с. 320].

В научной работе Кузнецов М.Ю. рассматривает преимущества применения искусственного интеллекта в обучении и каким образом его внедрение в учебный процесс повышает мотивацию у обучающихся [3, с. 47]. В свою очередь, Лазарева А.С. рассматривает способы обучения иностранным языкам в плюрилингвальной среде, именно при использовании плюрилингвального подхода обучающиеся более глубоко понимают процесс овладения иностранными языками [4, с. 22]. Включение же интерактивных технологий в процесс обучения иностранному (латинскому) языку также положительно сказывается на овладении основными терминами и грамматикой [5, с. 34].

В научной работе Черниковой Н.С. описано влияние цифровизации на развитие методической компетенции [6, с. 18]. Внедрение цифровизации во все области и в процесс обучения приводит к влиянию на формирование образовательных запросов [7, с. 112].

Перечислим основные цифровые инструменты для преподавателей, которые помогают делать практические занятия более интересными и увлекательными. К таким инструментам мы относим системы управления обучением (в нашем проекте такой системой обучения является Скиф, созданная на базе Донского государственного технического университета), интерактивные доски и панели (на практических занятиях нами были использованы интерактивные панели, имеющие доступ к сети Интернет), программное обеспечение и обучающие компьютерные приложения (примером выступают такие программы как PowerPoint, Prezi

(данное обеспечение является вспомогательным элементом по созданию презентаций и видеопредставлению учебного материала)), инструменты, помогающие создавать опросы и викторины.

Основными рабочими цифровыми инструментами для обучающихся мы выбираем компьютерные программы с системой навигации, помогающие им просматривать контент.

Нами был запланирован и проведен эксперимент по развитию грамматических норм и правил у обучающихся по немецкому языку. Немецкий язык для них являлся первым иностранным языком, который они продолжают в высшей школе.

Эксперимент был проведен в весеннем семестре 2024 года на Базе Донского государственного технического университета для обучающихся уровня бакалавриата очной формы обучения по направлению 08.03.01 «Строительство». В представленном эксперименте приняли участие 48 человек. Обучающиеся были объединены в три группы, первая группа состояла из 15 человек, вторая – 16, третья – 17. Условно были названы: Гр № 1, Гр № 2, Гр № 3. Целью проводимого эксперимента стало повышение уровня владения грамматическими нормами и правилами немецкого языка с применением цифровых инструментов в обучение. Данный эксперимент был проведен на практических занятиях по немецкому языку. В неделю для практических занятий было отведено четыре академических часа.

Для проведения эксперимента нами была разработана учебная программа по немецкому языку и формированию грамматических навыков. Данная рабочая программа предполагала проведение диагностического и итогового контролей в начале эксперимента и в его заключении. Данные обоих контролей были записаны в результативные таблицы. Выполнение диагностических и итоговых работ предполагалось в два этапа. Первым этапом диагностических работ стало тестирование, второй этап – выполнение упражнений с вписыванием определенной формы слова.

При выполнении тестирования по грамматике немецкого языка обучающимся были предложены тестовые задания по следующим грамматическим темам немецкого языка: склонение существительных, множественное число существительных, склонение прилагательных, степени сравнения прилагательных, глаголы с особым спряжением (sein, haben, werden, wissen), спряжение сильных и слабых глаголов, глаголы с отделяемыми и неотделяемыми приставками, числительные, времена (Perfekt, Plusquamperfekt, Futurum I, Präsens), структура немецкого предложения (вопросительные, повествовательные, отрицательные предложения), артикли и их склонение, определенный и неопределенный артикль, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, модальные глаголы. Тестирование представляло собой выполнение теста, состоящего из 35 заданий. При правильном ответе на одно тестовое задание обучающиеся получали один балл, в итоге при пра-

вильном ответе на все задания теста наивысшим баллом было 35. База тестовых заданий состояла из ста вопросов с множественным выбором, задача обучающихся была в выборе одного правильного ответа. Обучающиеся получали выборку из 35 вопросов случайным образом. Таким образом была исключена вероятность случая повторения одинаковых вопросов. Время для ответов тестирования было ограниченным – сорок пять минут.

Приведем пример тестовых заданий, предложенных обучающимся:

- 1) Ich ... jetzt meine Hausaufgaben.
a) machen b) mache c) machst d) machtet
- 2) Ich ... schon dreimal in Bonn
a) habe, gewesen b) bin, gewesen c) ist, sein d) hat, sind
- 3) Als sie nach Hause kam, ... ihr Mann schon das Abendessen
a) hatte, gekocht b) habe, gekocht c) ist, gekocht d) bin, gekocht

Результаты диагностического тестирования нами были занесены в сводную таблицу (см. таблицу 1).

Также нами для определения уровня владения грамматическими навыками немецкого языка обучающимся были предложены практические упражнения, где обучающимся необходимо было вставить пропущенные лексемы в определенном роде, числе и падеже. Ими выступали существительные, прилагательные, артикли, местоимения,

числительные, глаголы, наречия, предлоги. Сложность такого задания заключалась в правильном подборе времени глагола и написания вспомогательного глагола, если того требовало предложение, а также правильные падежи при написании существительных или прилагательных, употребление определенных предлогов в требуемом падеже, управление глаголов. Данное упражнение состояло из пятидесяти предложений с пропусками, требующих правильного написания. На представленную работу обучающимся отводилось девять минут.

Приведем несколько предложений из предложенного обучающимся упражнения:

- 1) Wenn Sie diese Arbeit rechtzeitig ..., ... Sie eine neue unter besseren Bedingungen. (erfüllen, kriegen)
- 2) Als du diese Wohnung, ... du nicht ..., was wir da alles erleben. (kaufen, wissen) (Perfekt)
- 3) Da ich über diese Geschichte (informieren), wusste ich, wie ich reagieren ... (müssen).
- 4) Ich habe entschieden noch einen Kuchen zu ... (backen), damit die Gäste auch meine Fleischkuchen probieren ... (können).
- 5) Seine Mitschüler ... (möchten) gerne wissen, was er seinen Verwandten (erzählen, haben).

Результаты диагностического контроля, проведенного в трех группах, были занесены в таблицу. Смотрим таблицу 1.

Таблица 1. Результаты диагностических работ

Обучающиеся	Тестирование (грамматика)			Выполнение упражнений			Суммарный балл		
	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3
1	16	27	33	3	4	4	19	31	37
2	22	17	27	3	2	4	25	19	31
3	16	13	29	2	2	4	19	15	33
4	34	24	32	5	3	4	39	27	36
5	15	22	28	2	3	4	17	24	32
6	26	18	13	3	3	2	29	21	15
7	22	26	22	3	4	3	25	30	25
8	19	24	28	2	3	4	21	27	32
9	27	13	31	4	2	4	31	15	35
10	28	29	34	3	4	4	31	33	38
11	31	35	27	4	5	3	35	40	30
12	33	17	22	4	2	3	37	19	25
13	27	10	20	4	2	2	31	12	22
14	24	16	11	3	3	2	27	19	13
15	19	20	15	3	3	3	22	23	18
16		20	29		3	4		23	33
17			30			4			34
Средний балл	23,93	20,69	25,35	3,2	3	3,4	27,2	23,63	28,76
Средний балл, %	68,38	59,11	72,44	64	60	68,24	66,19	59,55	70,34

После внесения результатов каждого обучающегося по тестированию и выполнению упраж-

нения нами была выведена диагностическая диаграмма (см. рис. 1). Мы наглядно отобразили

средние результаты по группам за тестирование, выполнение упражнения. Правая колонка каждой группы резюмирует средний уровень владения грамматическими нормами и правилами немецкого языка.

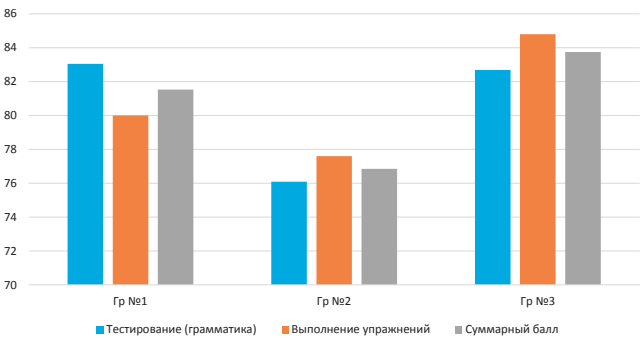


Рис. 1. Средние результаты диагностического контроля

Обучающимся в ходе получения знаний и закрепления были предложены интересные упражнения и задания на основе цифровых инструментов. Знакомство с новыми нормами происходило с помощью презентаций и видео уроков, предло-

Таблица 2. Результаты итогового контроля

Обучающиеся	Тестирование (грамматика)			Выполнение упражнений			Суммарный балл		
	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3
1	21	33	35	4	5	4	25	38	39
2	29	25	32	4	3	4	33	28	36
3	24	19	31	4	3	5	28	22	36
4	35	30	34	5	3	5	40	33	39
5	21	26	33	3	4	5	24	30	38
6	29	25	16	3	4	3	32	29	19
7	27	29	29	3	5	4	30	34	33
8	25	30	29	3	4	4	28	34	33
9	32	21	34	4	4	5	36	25	39
10	34	31	35	4	5	5	38	36	40
11	35	35	31	5	5	5	40	40	36
12	35	24	26	5	3	3	40	27	29
13	34	17	25	5	3	3	39	20	28
14	28	26	18	4	4	3	32	30	21
15	27	27	17	4	4	4	31	31	21
16		28	34		3	5		31	39
17			33			5			38
Средний балл	29,07	26,63	28,94	4	3,88	4,24	33,07	30,51	33,18
Средний балл, %	83,05	76,09	82,69	80	77,6	84,8	81,53	76,85	83,75

Отметим, что средние результаты итогового контроля мы отобразили в диаграмме 2. Средние результаты итогового контроля показывают среднее процентное соотношение каждой группы по тестированию, выполнению упражнения и суммарные результат. Среднее значение по трем группам варьируется от 76,85% до 83,75%. Рассмотрим рис. 2.

женных преподавателем на занятиях. Обучающиеся тренировали полученные знания и закрепляли навыки с общих чатах и форумах, принимали участие в обсуждения. Также обучающиеся проходили курс на базе Донского государственного технического университета на портале Скиф. В данном курсе были созданы задания для обучающихся по тренировке грамматических правил.

Опишем одно из заданий на отработку пройденной темы. После объяснения преподавателем темы «Склонение прилагательных после определенного и неопределенного артиклей, без артиклей» обучающиеся выполняли практические упражнения в курсе, а также промежуточное тестирование для дальнейшей корректировки курса. Такая работа проходила с каждой изученной темой.

В конце пройденного обучения по изучению и закреплению грамматических норм и правил по немецкому языку обучающиеся выполняли итоговое тестирование и писали заключительную контрольную работу по выполнению упражнений. Результаты итогового контроля были зафиксированы в таблицу 2 по всем трем группам (см. таблицу 2).

Таблица 3. Результаты диагностического и итогового контролей

Обучающиеся	Тестирование (грамматика)			Выполнение упражнений			Суммарный балл		
	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3	Гр № 1	Гр № 2	Гр № 3
Средний балл диагностических работ, %	68,38	59,11	72,44	64	60	68,24	66,19	59,55	70,34
Средний балл итогового контроля, %	83,05	76,09	82,69	80	77,6	84,8	81,53	76,85	83,75

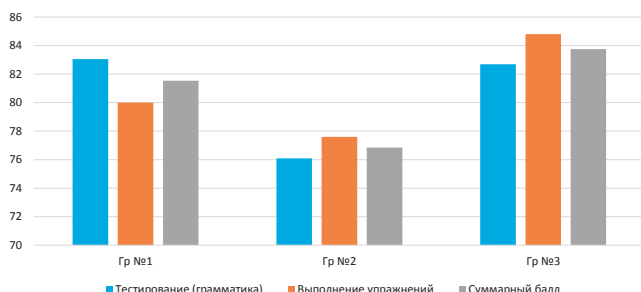


Рис. 2. Средние результаты итогового контроля

Из результативной таблицы 3 мы видим, что результаты обучения повысились. Первая группа повысила результаты тестирования на 14,67%, вторая – 16,98%, третья – 10,25%. Результаты выполнения грамматических упражнений показывают, что первая группа увеличила владение грамматическими нормами и правилами на 16%, Гр № 2–17,6%, Гр № 3–16,56%. Средними результатами повышения уровня грамматических норм и правил по немецкому языку для трех групп выглядят следующими: Гр № 1–15,34%, Гр № 2–17,3%, Гр № 3–13,41%. Полученные данные данного исследования отображены в диаграмме 3. Правый столбец заметно выше, он показывает уровень полученных знаний. Рассмотрим рис. 3.

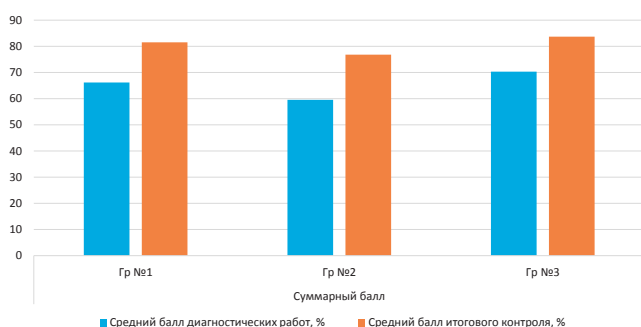


Рис. 3. Средние результаты по итогам контролей

Таким образом, мы приходим к следующим результатам по внедрению цифровых инструментов в процесс обучения немецкому языку:

1) Обучение немецкому языку стало более эффективным. Процесс внедрения онлайн-курса по изучению грамматических норм и правил простимулировал обучающихся к обучению.

2) Заметен уровень повышения мотивации со стороны обучающихся к изучению немецкого языка. Гибридные формы практических занятий выглядят интересными и запоминающимися, они активируют творческую деятельность обучающихся.

3) Индивидуализация обучения. Обучающиеся в данном случае имеют возможность прослушать

материал несколько раз в удобное для них время, повторить пройденные ранее правила или выполнить тесты, упражнения.

4) Выявление ошибок в краткие сроки. Преподаватель получает результаты по освоению пройденных грамматических тем сразу после завершения работы обучающимися.

5) Получение результатов обучения и статистические данные. Компьютерные программы выдают статистику правильных и неправильных ответов, результаты каждого обучающегося отдельно, динамику продвижения с предыдущими результатами. Преподаватель имеет возможность сравнивать результаты и вносить корректировки в тестовые задания, тем самым регулируя динамику обучения.

6) Игровая и творческая деятельность. Гибридные занятия с применением цифровых технологий развивают творческую активность обучающихся. Игровые элементы способствуют быстрому закреплению материала и вызывают положительные эмоции, что благотворно влияет на обучающихся.

Литература

- Беловецкая Л.Э. Практическая подготовка учителей иностранных языков в университетах Индии // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 116–128.
- Дашкина А.И. Применение онлайн-ресурсов и наставничества на занятиях по практике английского языка для выравнивающего обучения студентов лингвистических направлений в разноразовных группах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 299–320.
- Кузнецов М.Ю. Развитие научно-исследовательской компетентности у обучающихся с использованием технологий искусственного интеллекта // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2025. № 2. С. 44–47.
- Лазарева А.С. Психолого-педагогический профиль взрослого, изучающего иностранные языки в плюрилингвальной корпоративной среде // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2025. № 21. С. 15–22.
- Маркова Т.А., Попова В.Л., Горева А.Д. Обучение латинскому языку с применением интерактивных технологий // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16. № 2 (62). С. 30–34.

6. Черникова Н.С. Развитие методической компетентности педагога высшей школы в условиях цифровизации образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (62). С. 17–21.
7. Шевченко С.А., Кузьмина Е.В., Трунина В.Ф. Приоритеты студентов поколения z: доминирующие компоненты процесса обучения в вузе // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2025. Т. 44. № 1. С. 110–125.
8. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176–179.
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.

THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF DIGITAL TOOLS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING WHILE MASTERING GRAMMATICAL NORMS AND RULES

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V.
Don State Technical University

The development of digital technologies creates prerequisites for their implementation in learning processes. The use of digital tools in practical foreign language classes is becoming particularly relevant. The use of digital tools and Internet technologies in teaching a foreign language helps teachers to change the traditional form of teaching to a hybrid one, that is, to introduce digital content into the learning process. The hybrid form of classes involves a combination of traditional classroom classes with a teacher and the teacher's interaction with students through digital tools and Internet technologies, as well as various online courses. The development and dissemination of digital technologies allows teachers to expand the possibilities of organizing foreign language teaching. With the help of digital content, the teacher creates various practical tasks that correspond to the students' stated level of foreign language proficiency. We noted that the introduction of digital tools in the study of grammatical norms and rules of the German language had a pos-

itive effect on the motivation of students. The use of digital technology has made it possible to achieve a certain pace of teaching. Thus, practical classes acquired various formats with authentic information, and various tasks with text and video information were prepared. As a result of learning German, students not only mastered grammar skills, but also got acquainted with German regional studies, customs and culture. The introduction of a hybrid form of classes helps to increase the level of motivation in learning German.

Keywords: German, teaching, grammar, learning, grammatical norms, grammatical rules, online course, practical exercises, testing, test tasks, training, implementation, hybrid forms of classes, motivation.

References

1. Belovetskaya L.E. Practical training of foreign language teachers at Indian universities // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2025. No. 2 (143). pp. 116–128.
2. Dashkina A.I. Application of online resources and mentoring in English language practice classes for equalizing education of students of linguistic areas in multi-level groups // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2025. Vol. 30. No. 2. pp. 299–320.
3. Kuznetsov M.Y. Development of scientific and research competence among students using artificial intelligence technologies // Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education. 2025. No. 2. pp. 44–47.
4. Lazareva A.S. Psychological and pedagogical profile of an adult learning foreign languages in a plurilingual corporate environment // Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. 2025. No. 21. pp. 15–22.
5. Markova T.A., Popova V.L., Goreva A.D. Teaching Latin using interactive technologies // Humanities and Education. 2025. Vol. 16. No. 2 (62). pp. 30–34.
6. Chernikova N.S. Development of methodological competence of a higher school teacher in the context of digitalization of education // Bulletin of the Altai State Pedagogical University. 2025. No. 1 (62). pp. 17–21.
7. Shevchenko S.A., Kuzmina E.V., Trunina V.F. Priorities of students of generation z: the dominant components of the learning process at the university // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. 2025. Vol. 44. No. 1. pp. 110–125.
8. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. pp. 176–179.
9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language. 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.

Ярцев Дмитрий Сергеевич,
независимый исследователь

Путинцев Никита Евгеньевич,
независимый исследователь

Рахов Сергей Алексеевич,
независимый исследователь

Рахов Алексей Алексеевич,
независимый исследователь

Азовцев Артем Юрьевич,
независимый исследователь

Цель исследования – анализ уровня физической подготовки обучающихся кадетских корпусов с целью повышения военно прикладной направленности физической культуры в образовательных организациях высшего образования МО РФ. Методы и организация исследования. Для решения задач исследования в работе использовались следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы и руководящих документов по физической культуре (физической подготовке); анкетирование; педагогическое наблюдение; тестирование физической подготовленности; методы математической статистики. Результаты и выводы исследования. Результаты исследования показали, что физическая культура в старших классах общеобразовательных организаций МО РФ требует усовершенствования, а значит, научная деятельность в этом направлении не потеряла актуальность.

Ключевые слова: физическая подготовка, кадеты, анализ физической подготовки.

Введение

Цель исследования – анализ уровня физической подготовки обучающихся кадетских корпусов с целью повышения военно прикладной направленности физической культуры в образовательных организациях высшего образования МО РФ.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие задачи исследования:

1. Изучить содержание школьных программ по дисциплине «Физическая культура» и уточнить направленность их влияния на организм будущих курсантов образовательных организаций высшего образования МО РФ.

2. Обосновать необходимость и содержание атлетической и кроссовой тренировки обучающихся старших классов в кадетских корпусах во внеурочное время.

Материалы и методы исследования

Для решения задач исследования в работе использовались следующие методы:

- теоретический анализ научно-методической литературы и руководящих документов по физической культуре (физической подготовке);
- анкетирование;
- педагогическое наблюдение;
- тестирование физической подготовленности;
- методы математической статистики.

1. Теоретический анализ научно-методической литературы и руководящих документов.

Ознакомление с литературой позволило создать представление о современных направлениях совершенствования процесса физической культуры обучающихся общеобразовательных организаций МО РФ. Постановке проблемы и формированию гипотезы исследования также способствовало изучение документальных материалов. Всего было изучено 10 источников.

2. Анкетирование. Содержание анкет отражало цель и задачи проведенного исследования, в котором использовались бланковые методики, предназначенные для анализа психических процессов и состояний.

3. Педагогическое наблюдение. Педагогическое наблюдение использовалось за деятельностью обучающихся общеобразовательных организаций МО РФ во время занятий физической культурой. Изучалось их отношение к занятиям атлетической и кроссовой тренировкой, а также желание продолжать тренировки с использованием разнообразных дозированных отягощений и различных методик.

В ходе исследования были определены показатели физического развития испытуемых и оценка их физической подготовленности.

Для определения физического развития обучающихся 15–17 лет нами были выбраны следующие показатели:

1. Физического развития (антропометрия):
 - длина и масса тела;
 - окружность грудной клетки (ОГК);
 - динамометрия кисти ведущей руки (КД);
 - станова динамометрия (СД);
 - расчет показателей индекса массы тела (ИМТ).

Проводились измерения основных антропометрических показателей (длины и массы тела, окружности грудной клетки) в трех измерениях.

Измерение осуществлялось:

- длины тела – с использованием настенного ростомера;
- массы тела – с помощью откалиброванных весов; окружность грудной клетки (ОГК) измерялась сантиметровой лентой.

Сгибательная сила кисти определялась методом кистевой динамометрии с использованием кистевого динамометра ДК-100.

Для определения силы мышечных групп, выпрямляющих туловище, применялся метод становой динамометрии с использованием динамометра.

5. Педагогическое тестирование. Физическая подготовленность оценивалась по результатам выполнения контрольных упражнений. Контрольными упражнениями (согласно НФП-2004 для общеобразовательных организаций МО РФ – нормативы по физической подготовке для обучающихся 10–11-х классов) являются:

- подтягивание на перекладине (сила), кол-во раз;
- сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях (сила), кол-во раз;
- метание гранаты (скоростно-силовые), м; – бег на 100 м (быстрота), с; – бег на 1000 / 3000 м (выносливость), с;
- кросс на 1 / 3 км по пересеченной местности в военной форме одежды (навык, выносливость), с;
- поднимание гири 16 кг (сила), кол-во раз;
- жим штанги лежа (сила), кол-во раз;
- толчок штанги по длинному циклу (сила), кол-во раз.

6. Методы математической статистики. Результаты исследований обрабатывались методами математической статистики, которые обеспечивают анализ показателей при помощи персонального компьютера в программах Microsoft Excel 2010 и Statistica 10.0.

Исследование по избранной теме работы проводилось на базе кадетского корпуса (инженерная школа) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж).

В педагогическом эксперименте приняли участие воспитанники кадетского корпуса (инженерная школа) Военного учебно-научного цен-

тра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж). Испытуемый контингент – обучающиеся 10-х и 11-х классов в количестве 20 человек (табл. 1).

Таблица 1. Характеристика физического развития обучающихся старших классов общеобразовательных организаций МО РФ

Показатели	Группа испытуемых
	($X \pm m$), n=20
Масса тела, кг	63,28 $\pm$ 1,15
Длина тела, см	172,44 $\pm$ 0,84
Окружность грудной клетки – ОГК, см	88,84 $\pm$ 0,80
Динамометрия кисти ведущей руки – КГ, кг	34,73 $\pm$ 0,86
Становая динамометрия – СД, кг	94,91 $\pm$ 1,73

Исходя из приведенных в таблице 1 данных, можно сделать вывод о том, что показатели физического развития обучающихся находятся в норме.

Результаты

Физическая подготовленность испытуемых оценивалась по результатам контрольных упражнений, которые предусмотрены нормативами оценки физической подготовленности.

Средние значения результатов в выполнении упражнений, показанные участниками эксперимента, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты выполнения упражнений, характеризующих степень физической подготовленности обучающихся

Показатели	Группы испытуемых
	n=20
Подтягивание на перекладине, кол-во раз	10,01 $\pm$ 1,03
Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях, кол-во раз	10,07 $\pm$ 0,95
Метание гранаты, м	28,05 $\pm$ 0,92
Бег на 100 м, с	15,2 $\pm$ 0,4
Бег на 1000 м, с	199,1 $\pm$ 2,4
Бег на 3000 м, с	-
Поднимание гири 16 кг, кол-во раз	37,80 $\pm$ 0,68

Как следует из показателей, представленных в таблице 2, уровень физической подготовленности обучающихся общеобразовательных организаций МО РФ относительно невысокий. В соответствии с НФП-2004, оценки за контрольное упражнение «подтягивание на перекладине» соответствует 3–4 баллам (по 5-балльной шкале).

Аналогичные результаты были получены и по другим контрольным упражнениям: сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях – 3,2 балла, поднимание гири 16 кг – 3,7 балла. По итогам про-

верки 13,8% испытуемых получили оценки «отлично», 26,9% – «хорошо», 40,7% – «удовлетворительно», 18,6% – «неудовлетворительно».

Одним из оснований для организации атлетической и кроссовой тренировки с кадетами послужили результаты анкетного опроса обучающихся и преподавателей. В опросе приняли участие 80 кадетов и 24 преподавателя. На вопрос о том, нужны ли элементы атлетической и кроссовой тренировки в программе дисциплины «Физическая культура» в кадетских корпусах:– 68 обучающихся и 23 преподавателя ответили утвердительно, что составило 86,2% и 95,8% соответственно.

Среди упражнений, названных кадетами можно выделить: спортивные игры, метание гранаты, упражнения с гирями, бег на 100 м, бег на 1000 м, бег на 3000 м и рукопашный бой. Преподаватели предпочли военизированный кросс, метание гранаты, упражнения с гирями, военное многоборье, стрелковый спорт.

На вопрос о том, для чего нужны физические упражнения будущим курсантам вузов, мнение респондентов разделилось. Около одной трети 33 обучающихся ответили, что физическая подготовка – обязательная дисциплина любого военно-учебного заведения, 50% отметили важную роль физических упражнений в перенесении нагрузок на занятиях по военно-специальным дисциплинам.

Свыше 90% преподавателей отметили роль физических упражнений как важного средства

обеспечения физической готовности курсантов к решению предстоящих задач боевой подготовки.

На вопрос о ранжировании физических качеств военнослужащих, ответы разделились так, как показано на рисунке 1.

Таким образом, более 85% обучающихся и 95% преподавателей высказались за включение военно-прикладной направленности в дисциплину «Физическая культура» (рисунок 1).

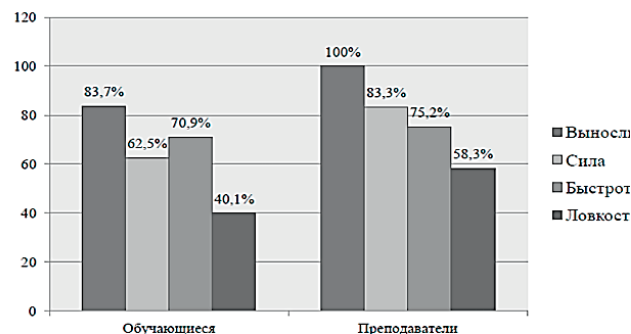


Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос о значимости физических качеств для военнослужащих

Физические упражнения в военных учебных заведениях для военнослужащих необходимы для совершенствования физического развития, особенно таких качеств как общая выносливость и сила (рисунок 2), позволяющие выполнять боевые и учебные задачи.

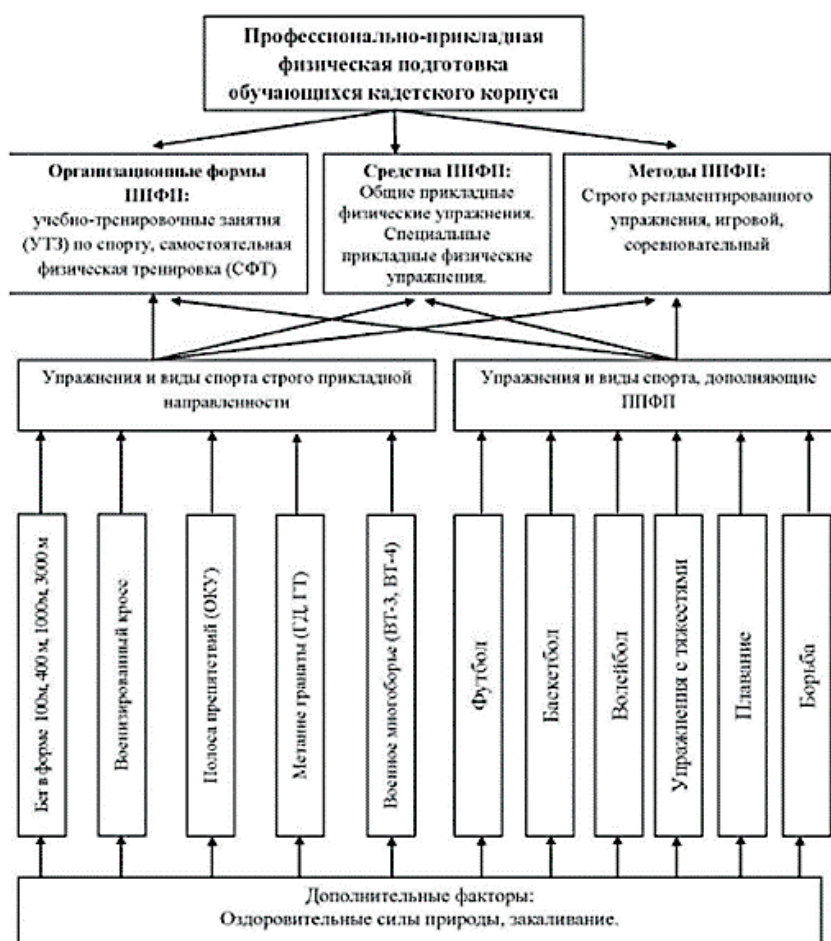


Рис. 2. Блок-схема профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) обучающихся кадетского корпуса

Выводы

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что физическая культура в старших классах общеобразовательных организаций МО РФ требует модернизации, переориентации и трансформации ее в профессионально-прикладную физическую культуру (ППФК), т.е. в физическую подготовку обучающихся как средство обеспечения готовности и совершенствования военно профессиональной мотивации к дальнейшему обучению в образовательных организациях высшего образования МО РФ.

Литература

1. Ахатов А.М., Работин И.В., Психологическая подготовка спортсменов [Текст] / А.М. Ахатов., И.В. Работин // учеб.-метод. пособие. – Набережные Челны: 2008. – 36с.
2. Буриков А.В. Значение физической культуры для психологической подготовленности военнослужащих [Текст] / А.В. Буриков // Педагогика & Психология. Теория и практика. Международный научный журнал, № 4 (18), Волгоград, 2018. – 44 с.
3. Вяткин, Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях [Текст] / Б.А. Вяткин. – М: 2-е издание, 2000. – 112 с.
4. Жилкин, А.И., Кузьмин, В.С., Сидорчук, Е.В. Легкая атлетика [Текст] / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е.В. Сидорчук //: Учеб. Пособие. – М., 2003. – 201 с.
5. Куприянов, А.А. Журнал учета работы тренера-преподавателя [Текст] / А.А. Куприянов. – М.: Советский спорт, 2012. – 23 с.
6. Малютин, А.Г., Сенокосов, Ж.Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности [Текст] / А.Г. Малютин, Ж.Г. Сенокосов. – Рига: Рижское высшее военно-политическое училище им.Бирюзова С.С., 2001. – 89 с.
7. Марков, Г.В., Романов В.И., Гладков В.Н. Система восстановления и повышения физической работоспособности в спорте высших достижений [Текст] / Г.В. Марков, В.И. Романов, В.Н. Гладков // метод, пособие. – М.: Советский спорт, 2009. – 12 с.
8. Приказ Министра обороны РФ от 20.04.2023 N 230 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации»

9. Уилмор, Дж.Х. Физиология спорта и двигательной активности / Дж.Х. Уилмор, Д.Л. Костилл. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 506 с.
10. Ципин, Л.Л. Сравнительный анализ результатов в беге на длинные дистанции в России и мире / Л.Л. Ципин, В.Б. Трясов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 4 (74). – С. 194–197.

ANALYSIS OF THE LEVEL OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENT CADETS

Yartsev D.S., Putintsev N.E., Rakhov S.A., Rakhov A.A., Azovtsev A.Yu.

The purpose of the study is to analyze the level of physical training of student cadets with a view to increasing the military applied orientation of physical culture in educational institutions of higher education of the Ministry of Defence of the Russian Federation. Research methods and organization. The following methods were used to solve the research tasks in the work: theoretical analysis of scientific and methodological literature and guidelines on physical culture (physical training); questionnaire; pedagogical observation; testing physical preparation; methods of mathematical statistics. Research results and conclusions. The results of the study showed that physical culture in the senior classes of general education organizations of the Russian Federation requires improvement, and therefore, scientific activity in this direction has not lost relevance.

Keywords: physical training, cadets, physical training analysis.

References

1. Akhatov A. M., Raboty I.V., Psychological preparation of athletes [Text] / A.M. Akhatov. I.V. Rabotin // proc. – method, manual. – Naberezhnye Chelny: 2008. – 36 page.
2. Burikov A.V. the Value of physical culture for psychological preparedness of military personnel [Text] / A.V. Burikov // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. International scientific journal, no. 4 (18), Volgograd, 2018. – 44 page.
3. Vyatkin, B.A. Management of mental stress in sports competitions [Text] / B.A. Vyatkin. – M: 2nd edition, 2000. – 112 page.
4. Zhilkin, A. I., Kuzmin, V. S., Sidorchuk, E.V. Athletics [Text] / A.I. Zhilkin, V.S. Kuzmin, E.V. Sidorchuk //: Ucheb. Stipend. – Moscow, 2003. – 201 p.
5. Kupriyanov, A.A. Journal of accounting for the work of a trainer-teacher [Text] / A.A. Kupriyanov. – Moscow: Sovetsky sport, 2012. – 23 page.
6. Malyutin, A. G., Hay, J.G. Psychological analysis of difficulties of adaptation to army life [Text] / A.G. Malyutin, J.G. Hayfields. – Riga: Riga higher military and political school.Biryuzova S. S., 2001. – 89 page.
7. Markov, G. V., Romanov, V. I., Gladkov, V.N. System for restoring and improving physical performance in sports of higher achievements [Text] / G.V. Markov, V.I. Romanov, V.N. Gladkov // / method, manual. – Moscow: Sovetsky sport, 2009. – 12 page.
8. Order of the Minister of Defence of the Russian Federation dated 20.04.2023 № 230 «On approval of the Manual on physical training in the Armed Forces of the Russian Federation»
9. Uilmor, J.H. and Kostill D.L. (2001), Physiology of sports and physical activity, Olympic literature, Kiev, Ukraine.
10. Tsipin, L.L. and Tryasov V.B. (2011), “The comparative analysis of results in run on long distances in Russia and world”, Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta, Vol. 74, No. 4, pp. 194–197.

Теоретическое обоснование модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего переводчика

Адасова Яна Борисовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 3,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: yana.adasova@mail.ru

В статье актуализируется проблема профессионального самоопределения будущих переводчиков и обосновывается значимость разработки и внедрения модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов в процесс профессиональной подготовки студентов в условиях кризиса традиционной системы лингвистического образования, которая не успевает за динамикой рынка труда и новыми требованиями к профессии. Представленная модель базируется на интеграции системно-деятельностного, личностно-ориентированного, аксиологического и средового подходов. Автор приводит характеристики основных понятий и раскрывает содержание целевого, методологического, содержательно-процессуального и результативного блоков модели, призванной обеспечить осознанный и устойчивый профессиональный выбор будущих выпускников. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов с целью обогащения программ профессионального обучения студентов-переводчиков дополнительными педагогическими инструментами, способствующими личностному и профессиональному развитию обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение студентов, педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка будущих переводчиков, профессиональное образование, профессиональная самоидентификация, профессиональное развитие.

Введение

Современный рынок переводческих услуг переживает стремительную трансформацию, обусловленную глобализацией, цифровизацией, активным развитием автоматизированных систем перевода, увеличением спроса на узкоспециализированные виды перевода и ростом конкуренции, и предъявляет в связи с этим высокие требования не только к профессионально-прикладным навыкам и компетенциям будущего переводчика, но и к его способности и стремлению к постоянному профессиональному росту, самоидентификации в поликультурном пространстве, умению адаптироваться к изменяющимся условиям профессии и рынка труда, навыкам работы с новейшими технологиями, умению выстраивать собственный бренд и осознанно проектировать карьерные стратегии.

Изменение роли переводчика от простого «транслятора» текста к межкультурному посреднику, эксперту и полноценному участнику проектов в различных отраслях производства ставят перед системой высшего образования новые сложные задачи. Традиционная система профессиональной подготовки переводчиков, ориентированная в первую очередь на передачу лингвистических знаний и формирование узкотехнических навыков, сегодня демонстрирует системное несоответствие новым реалиям. Выпускники зачастую оказываются не готовы к необходимости постоянного самообучения, работе в мультикультурных командах, к режиму многозадачности и дедлайнов, осознанному выбору специализации и продвижению своих услуг. Этот разрыв порождает насущную необходимость в пересмотре педагогических парадигм и внедрении образовательных моделей, которые не просто обучают студентов техникам перевода, но обеспечивают оптимальные условия для становления гибкого, адаптивного и профессионально самоопределившегося специалиста.

В этой связи актуализируется задача педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков, которое понимается как целенаправленный, непрерывный процесс оказания студенту помощи в осознании своих личностных качеств, профессиональных интересов, способностей и ценностей, в соотношении их с реалиями и перспективами профессии, а также в проектировании своего профессионального будущего. Эффективность этого процесса обеспечивается научно обоснованной педагогической моделью.

Целью данной работы является обоснование значимости разработки модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего переводчика, а также описание ее структурных компонентов.

Актуальность исследования обусловлена постановкой проблемы формирования профессионального самоопределения будущих переводчиков в реалиях современного развития общества и рынка труда, а его новизна определяется отсутствием научных разработок в области педагогического сопровождения профессионального самоопределения переводчиков.

Практическая значимость исследования заключается в возможности интеграции представленной модели в процесс профессиональной подготовки студентов-переводчиков в вузе, что призвано способствовать успешной адаптации будущих специалистов в профессиональной среде, а также повышению конкурентоспособности вуза, обеспечивающего релевантность содержания образовательных программ современным требованиям рынка труда.

Методы

В ходе настоящего исследования использованы: методы анализа и обобщения теоретической и методической литературы, позволяющие определить сущность профессионального самоопределения обучающихся, основные характеристики и задачи педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; метод практического педагогического наблюдения за процессом профессионального становления студентов направления «Прикладная лингвистика» РЭУ им Г.В. Плеханова, выявивший необходимость поиска и внедрения в образовательный процесс дополнительных инструментов педагогического взаимодействия, направленных на формирование профессиональной самоидентификации обучающихся; а также метод моделирования, на основе которого разработан концептуальный конструкт реализации педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего переводчика.

Литературный обзор

Профессиональное самоопределение является важнейшей составляющей профессионального становления личности, залогом ее успешной адаптации к жизни в современном обществе, материального и психофизического благополучия. Именно поэтому проблематика профессионального самоопределения личности на разных этапах развития является одной из самых актуальных в современной науке и находит отражение в многочисленных исследованиях представителей различных областей знания: социологии, философии, психологии, педагогики (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, И.С. Кон,

Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, А.Н. Леонтьев, П.Г. Щедровицкий, К. Роджерс, А. Маслоу, Д. Сьюпер и др.).

В современном понимании профессиональное самоопределение не ограничивается выбором специализации и поступлением в вуз, а рассматривается как длительный процесс рефлексии, осмысления и конструирования личностью собственной профессиональной идентичности, выражающийся в поиске способов и средств самореализации и самоутверждения в профессиональной сфере. Профессиональное самоопределение трактуется как поиск и нахождение смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой трудовой деятельности (Н.С. Пряжников) [11]; как процесс интеграции индивида в социально-профессиональную структуру общества, осуществляемый на основе анализа им своих внутренних ресурсов и соотношения их с требованиями профессии (М.В. Батырева) [2]; как стремление личности к самоактуализации и самореализации через профессиональную деятельность (А.Маслоу) [7];

Различия в формулировках понятия «профессиональное самоопределение» свидетельствуют о сложности и многогранности этого процесса. Именно поэтому научные исследования последних 20–30 лет делают акцент на поиске, обосновании и разработке оптимальных инструментов формирования профессионального самоопределения личности. В педагогике наиболее эффективным способом воздействия на этот процесс признается практика педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [3; 6; 13].

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения определяется в научной литературе как «особая сфера деятельности педагогов, ориентированная на взаимодействие с обучающимися с целью оказанию им поддержки в личном и профессиональном росте, адаптации, принятии решений о выборе специализации, построении проекта дальнейшего профессионального пути и последующего самоутверждения в профессиональной деятельности» [13, с. 57].

Основными задачами педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов является активизация самопознания и саморефлексии обучающихся в контексте вопросов профессионального выбора, оказание им содействия в формировании готовности к самостоятельному профессиональному самоопределению и построению собственного образовательного и профессионального маршрута. Реализуются данные задачи посредством проведения диагностических, информационно-просветительских, развивающих и консультативных мероприятий, способствующих развитию личностного и профессионального самосознания обучающихся, выработке ценностного отношения к профессиональному выбору и формированию устойчивой профессиональной позиции.

Эффективность педагогического сопровождения профессионального самоопределения студен-

тов как особого вида педагогической деятельности доказана в ходе многочисленных исследований, посвященных изучению особенностей профессионального самоопределения студентов различных специальностей: так, разработаны модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов [6; 15], студентов агро-инженерного профиля [14], менеджеров [10], будущих педагогов [4; 9].

Анализ вышеупомянутых работ и их результатов позволяет с уверенностью полагать, что разработка и внедрение модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков также обеспечит положительную динамику процесса формирования их профессиональной идентичности.

Результаты

При разработке модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего переводчика мы опирались на труды Ю.К. Бабанского, Н.М. Борытко, А.Н. Дахина, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.М. Монахова, А.М. Новикова, В.А. Ясвина и др., заложивших основы теории и технологии педагогического моделирования, применяемого в современных педагогических исследованиях. Целью педагогического моделирования как исследовательского метода является познание объективной реальности, выявление, описание и интерпретация закономерностей функционирования педагогических систем. При этом модель понимается как искусственно созданный конструкт в виде схемы, плана или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [17]. Согласно А.М. Новикову, к педагогическим моделям предъявляются определенные требования, а именно: ингерентность, т.е. соответствие модели той среде, для которой она разработана, простота и адекватность [8, с. 89].

В контексте нашей модели профессиональное самоопределение будущего переводчика понимается как сложный, многогранный и длительный процесс поиска, выбора и построения личностью своей профессиональной позиции в сфере переводческой деятельности, осуществляемый на основе детального представления об особенностях профессии переводчика, адекватной рефлексии и оценки собственного личностного и профессионального потенциала относительно требований профессиональных стандартов, что позволяет осознанно подойти к выбору специализации и построению траектории профессионального развития.

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов мы трактуем как интегративную педагогическую практику, направленную на создание условий для развития личности обучающихся, раскрытия и активизации их субъектного потенциала, формирования готов-

ности к самостоятельному и ответственному профессиональному выбору.

На основании вышесказанного нами разработана модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего переводчика, состоящая из целевого, методологического, содержательно-процессуального и результативного блоков.

Целевой блок раскрывает цель педагогического сопровождения, а именно: формирование у будущего переводчика способности к осознанному, автономному и ответственному профессиональному самоопределению и построению адекватных стратегий профессионального развития; а также его задачи:

- сформировать у обучающихся адекватный образ профессии переводчика и ценностное отношение к ней,
- развить систему профессионально важных качеств и компетенций,
- стимулировать профессиональную рефлексия и самопознание,
- создать условия для приобретения первоначального профессионального опыта.

Методологический блок включает в себя следующие компоненты организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков: научные подходы, принципы и педагогические условия.

Предлагаемая модель опирается на синтез четырех фундаментальных подходов, что позволяет обеспечить комплексность, целостность и многогранность процесса педагогического сопровождения.

Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, Ш.А. Амонашвили) фокусируется на уникальности каждого обучающегося, учете его индивидуальных особенностей, потребностей и интересов [12]. Он признает приоритетность личностных целей, ценностей, индивидуального стиля и темпа развития. Педагогическое сопровождение в данном контексте – это не формирование специалиста по единому образцу, а помощь в выстраивании индивидуальной образовательной и профессиональной траектории с учетом многообразия переводческих специализаций и исходя из личностного потенциала студента.

Системно-деятельностный подход (Л.С. Выгодский, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов) задает структурно-функциональный каркас модели. В рамках этого подхода профессиональное самоопределение рассматривается как сложная, динамическая система, состоящая из взаимосвязанных компонентов (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного), формирование и развитие которых происходит в процессе активной профессионально-ориентированной деятельности обучающихся и ее осмысления. Задачей сопровождения становится организация этой деятельности, основанной на принципе перехода студента из позиции объекта обучения в позицию

субъекта профессионального становления. Основной целью процесса обучения является формирование у обучающихся умения применять полученные знания на практике [1].

Аксиологический подход (В.А. Сластенин, А.В. Кирьякова) вносит в модель ценностно-смысловую составляющую и акцентирует внимание на формировании у обучающихся системы ценностей, которые определяют их мировоззрение, отношение к себе и к окружающему миру, к профессии и своему месту в ней, обуславливают мотивацию [5]. Цифровая эпоха ставит перед переводчиком сложные этические дилеммы (конфиденциальность, работа с искусственным интеллектом, нейтральность в конфликтных ситуациях). Традиционная система редко затрагивает эти вопросы глубоко. Интеграция аксиологического подхода обеспечивает формирование ценностного фундамента профессии, что критически важно для ответственного и устойчивого самоопределения.

Средовой подход подчеркивает значимость роли образовательной среды как мощного фактора развития обучающихся (Ю.С. Мануйлов, Г.К. Шек, В.А. Ясвин). Среда понимается не как фон, а как активный ресурс, который необходимо целенаправленно проектировать [16]. Создание обогащенной развивающей среды, обеспечивающей студентов необходимыми ресурсами и моделирующей реальные условия профессиональной деятельности переводчика, является катализатором процессов самоопределения и способствует успешной профессиональной и социальной адаптации обучающихся.

На основе указанных подходов были определены принципы реализации модели педагогического сопровождения будущих переводчиков:

- *принцип индивидуализации* (учет личностных особенностей, способностей, интересов и ценностей каждого студента, создание индивидуальных образовательных траекторий, которые позволяют студенту раскрыть свой потенциал и определить профессиональные предпочтения),
- *принцип системности* (подход предполагает создание целостной системы педагогического сопровождения, которая включает диагностику, консультирование, обучение и поддержку);
- *принцип практико-ориентированности* (акцент на практическом опыте: стажировки, проектная деятельность, решение реальных профессиональных задач; включение в учебный процесс кейсов, симуляций и других методов, приближенных к реальной профессиональной деятельности),
- *принцип ценностной ориентации* (педагогическое сопровождение должно быть направлено на выявление, осознание и формирование ценностей студентов, связанных с их профессиональным выбором),
- *принцип поддержки и сопровождения* (оказание психолого-педагогической поддержки

на всех этапах профессионального самоопределения, помощь в преодолении страхов и сомнений относительно профессионального выбора).

В методологическом блоке модели также представлены педагогические условия, разработанные с целью обеспечения эффективности процесса педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков:

- *внедрение дидактическо-методического комплекса* (использование профессионально-ориентированных учебных материалов: аутентичные тексты различных жанров, специализированные глоссарии, видео– и аудиоматериалы с выступлениями носителей языка; применение активных и интерактивных методов обучения: метод проектов, деловые игры, анализ кейсов, создание портфолио),
- *моделирование квазипрофессиональной среды* (организация и проведение конференций, ролевых игр, кейс-стади и мастер-классов, вовлечение студентов в реальные переводческие проекты для внешних заказчиков с предоставлением им возможности выполнять функции переводчика в ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям переводческой деятельности),
- *подготовка педагогов к деятельности по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения будущих переводчиков* (предполагает развитие тьюторских компетенций педагогов: умение проводить индивидуальные консультации по построению карьерной траектории, помогать в выявлении сильных и слабых сторон студента, владение технологиями рефлексии для организации процесса осмысления студентом своего профессионального опыта; владение педагогом актуальными знаниями о профессии переводчика и тенденциях рынка труда).

Содержательно-процессуальный блок разработанной модели раскрывает этапы реализации педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков.

Адаптационно-диагностический этап (1–2 курс) предполагает знакомство студентов с профессией, диагностику интересов и способностей обучающихся, формирование базовых переводческих навыков, раскрытие реальных условий переводческой деятельности и развенчание мифов и романтизированных представлений о профессии.

Проектно-развивающий этап (2–3 курс) предусматривает углубление в специализации, участие в реальных или учебных переводческих проектах, формирование портфолио, развитие карьерной компетенции.

Рефлексивно-прогностический этап (4–5 курс) направлен на стимулирование саморефлексии и самооценки студентов, анализ и коррекцию их профессиональных целей и планов, формирование индивидуальной стратегии профессионального развития.

Результативный блок модели включает в себе ожидаемый результат педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов, а именно: сформированную профессиональную идентичность будущего переводчика.

Заключение

Профессиональное самоопределение является критически важным элементом становления высококвалифицированного специалиста в любой области, и переводческая деятельность не является исключением. Это сложный, динамический процесс, в ходе которого студент формирует отношение к своей будущей профессии, оценивает собственные ресурсы и ограничения, проектирует карьерные перспективы и в конечном итоге обретает профессиональную идентичность. Эффективность этого процесса напрямую влияет на качество подготовки кадров и их конкурентоспособность.

Разработанная модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков, интегрирующая системно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и средовой подходы, представляет собой целостную теоретическую конструкцию. Ее практическая реализация, основанная на соблюдении выделенных принципов и обеспеченная комплексом обозначенных педагогических условий, способствует подготовке не только высококвалифицированного, но и психологически зрелого, адаптивного и мотивированного специалиста, готового к непрерывному профессиональному развитию и осознанному построению своего профессионального пути в сложных и быстро меняющихся условиях рынка.

Перспективой дальнейшего исследования является апробация разработанной модели, оценка ее эффективности и представление результатов научному сообществу.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения. М.: Педагогика, 2009. № 4. С. 18–22.
2. Батырева М.В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи: дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2003. 179 с.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3. С. 72–85. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-426402020-10310>.
4. Завражнов В.В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Арзамас. 2010. 245 с.

5. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология: учеб. пособие. Москва: Инфра-М, 2022. 283 с.
6. Крыжановская И.В. Многоуровневая модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов технических вузов: дис. канд. наук. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». 2021. 160 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
8. Новиков А.М. Методология образования. М.: «ЭГВЕС», 2006. 488 с.
9. Новоселова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург. 2007. 263 с.
10. Нургатина О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки менеджера в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Казань. 2009. 234 с.
11. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва: Академия, 2008. 345 с.
12. Фоминых Н.Ю. Об инновационных подходах к научно-педагогическому исследованию // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. С. 21–25.
13. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 54–60.
14. Чуднова О.А. Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения студентов агро-инженерного профиля: дис. ... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону. 2008. 195 с.
15. Щербакова И.А. Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа: дис. ... канд. наук. ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». 2020. 208 с.
16. Шек Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2001. 148 с.
17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: монография. М.: Смысл, 2001. 365 с.

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROSPECTIVE INTERPRETERS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Adasova Ya.B.

Plekhanov Russian University of Economics

This article addresses the issue of professional self-determination and substantiates the importance of developing and implementing a model of pedagogical support for students' professional self-determination in the process of professional training in higher education institution amid the crisis of the traditional linguistic education system, which is failing to keep pace with the dynamics of the labor market and new professional demands. The presented model is based on the integration of system-activity, personality-centered, axiological, and environmental approaches. The author describes the key

concepts and elaborates on the target, methodological, substantive-procedural, and results-based components of the model, designed to ensure an informed and sustainable professional choice for future graduates. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results to enrich professional training programs for interpreters with additional pedagogical tools that contribute to the personal and professional development of students.

Keywords: students' professional self-determination, pedagogical support, professional training of future interpreters, professional education, professional self-identification, professional development.

References

1. Asmolov A.G. A systems-activity approach to developing new generation standards. Moscow: Pedagogy, 2009. No. 4. pp. 18–22.
2. Batyreva M.V. The process of professional self-determination of urban youth: diss. ... Cand. Sociological Sciences. Tyumen, 2003. 179 p.
3. Blinov V.I., Yesenina E.Yu., Rodichev N.F., Sergeev I.S. Pedagogical support for professional self-determination and its possible models in the context of uncertainty in society and labor markets // Professional education and the labor market. 2020. No. 3. pp. 72–85. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-426402020-10310>.
4. Zavrazhnov V.V. Pedagogical Support for Professional Self-Determination of Future Educational Psychologists at the University: Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. Arzamas. 2010. 245 p.
5. Kiryakova A.V. Pedagogical Axiology: Textbook. Moscow: In-fra-M, 2022. 283 p.
6. Kryzhanovskaya I.V. Multi-Level Model of Pedagogical Support for Professional Self-Determination of Students of Technical Universities: Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education". 2021. 160 p.
7. Maslow A. Motivation and Personality. St. Petersburg: Piter, 2009. 352 p.
8. Novikov AM. Methodology of Education. Moscow: EGVES, 2006. 488 p.
9. Novoselova LA. Psychological and Pedagogical Support for the Development of Future Teachers of Vocational Education: Diss. ... Cand. Sci. (Pedagogical Sciences). Yekaterinburg. 2007. 263 p.
10. Nurgatina ON. Psychological and Pedagogical Support for Manager Training in a University: Diss. ... Cand. Sci. (Pedagogical Sciences). Kazan. 2009. 234 p.
11. Pryazhnikov NS. Professional Self-Determination: Theory and Practice. Moscow: Academy, 2008. 345 p.
12. Fominykh N. Yu. On Innovative Approaches to Scientific and Pedagogical Research // Modern Pedagogical Education. 2021. No. 5. Pp. 21–25.
13. Chistyakova S.N. Relevance of the Problem of Professional Self-Determination of Students in Modern Conditions // Professional Education and the Labor Market. 2018. No. 1. Pp. 54–60.
14. Chudnova O.A. Psychological Support of Personal and Professional Self-Determination of Students of the Agricultural Engineering Profile: Diss. ... Cand. of Psychology. Rostov-on-Don. 2008. 195 p.
15. Shcherbakova I.A. Pedagogical Support of Professional Development of Students of a Technical College: Diss. ... Cand. of Science. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov". 2020. 208 p.
16. Shek G.G. The Environmental Approach as a Pedagogical Innovation and the Conditions for Its Development: Cand. Sci. (Pedagogical Sciences) Dissertation. Yelets, 2001. 148 p.
17. Yasvin V.A. The Educational Environment: From Modeling to Design: Monograph. Moscow: Smysl, 2001. 365 p.

Профессиональное воспитание студентов в условиях цифровизации высшего образования (на примере процессов формирования профессиональной субъектности)

Гизатуллина Елена Александровна,

старший преподаватель кафедры информатики, математики и естественно-научных дисциплин, ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия»
E-mail: 380291@mail.ru

Цифровизация высшего образования создает необходимость исследования проблем развития профессионального воспитания. Новые педагогические инструменты должны учитывать риски снижения эффективного профессионального воспитания и, одновременно, использовать открывающиеся возможности. На примере одной из задач – формирования профессиональной субъектности студента, автором приведены результаты анализа рисков и потенциалов цифровизации профессионального воспитания. Методом исследования выступает SWOT-анализ, который проведен по трем механизмам профессионально-личностного развития студента в образовательном процессе современного вуза: по опосредованному управлению, проблематизации учебно-профессиональной (учебной) деятельности и созданию профессиональной ответственности, ценностно-смысловому обмену между различными поколениями профессионалов. Обоснована необходимость использования трех путей развития системы профессионального воспитания: расширения воспитательного пространства за счет цифровых компонентов и коммуникаций; проблематизации учебно-профессиональной деятельности и придание ей исследовательского характера, вовлечения студентов в сетевые сообщества практики.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональное воспитание, профессиональная субъектность, студент, риски, возможности

Цифровизация представляет собой очередной технический этап информатизации – по сути и значению, безусловно, ведущей тенденции инновационного развития современного образования. В процессе цифровизации вслед за насыщением образовательного процесса компьютерными средствами и развитием коммуникаций происходит «оцифровка» образовательных отношений [1], однако, при почти безграничном расширении потенциалов и возможностей, обостряются общеизвестные проблемы, порожденные информатизацией образования. От антропологической проблемы человека в информационном обществе [2] и до проблем цифрового кодирования т.н. «неявного знания» [3], цифровизация ставит перед исследователями множество задач, связанных с обоснованием целей, содержания и технологий высшего образования. Особенно остро стоит проблема развития профессионального воспитания, реализации в условиях цифрового образования ведущих механизмов профессионально-личностного развития студентов: социальной и профессиональной идентификации, ценностно-смыслового обмена между поколениями профессионалов, практически ориентированной профессиональной деятельности, эмоционального контакта, рефлексии профессионального опыта и многого другого.

Если в обучении информатизация уже вызвала появление целого ряда инноваций: информационной образовательной среды, интегрированной в глобальные экосистемы [4], технологий e-learning, виртуальных инструментов и пространств обучения и т.д., осмысление которых уже привело к определению новых закономерностей цифровой дидактики [5], то в отношении воспитания и развития личности возможности цифровизации еще далеко не исследованы. Более того, искусственно ускоренная цифровизация, особенно в период пандемии, привела к ситуации, когда воспитание вынуждено адаптироваться к цифровым реалиям, без учета рисков потери эффективности [6]. Отсюда сдерживающий консервативный эффект, связанный с ключевым компонентом нового образования – «самоуправляемым обучающимся». «Цифровая революция» в образовании является необходимым, но недостаточным условием перехода к новому образованию. Гораздо важнее условие «ученической самостоятельности» и «самоуправляемости» – наделение учащихся все большим правом голоса и выбора – но не за счет учителей, а в сотрудничестве с ними» [4]. Нали-

цо противоречие между постоянно возрастающими потенциалами цифрового высшего образования и ограничением их возможностей свойствами субъекта, субъектностью студента, формируемой в профессиональном воспитании. В условиях дефицита базовых гуманитарных теорий о развитии человека в цифровом мире, разрешение этого противоречия требует очередного возвращения к базовому педагогическому закону единства обучения, воспитания и развития, поиску цифровых потенциалов профессионального воспитания, созданию отдельных прецедентов и опытов.

Современное высшее образование можно назвать гибридным, т.е. сочетающим в себе традиционные и цифровые реалии. Это открывает возможности опытного поиска педагогического знания, педагогического экспериментирования и практического исследования. Продуктивной идеей исследования педагогических систем профессионального воспитания студентов в цифровом высшем образовании может стать одновременные прогнозирование и учет возникающих рисков потери эффективности известных механизмов профессионально-личностного развития, анализ потенциалов, открывающихся в условиях цифровизации и их одновременная проверка. Результатами такого исследования, вероятно станут отдельные инструменты профессионального воспитания студентов, основанные на балансе традиций и инноваций. Научные поиски, при этом, целесообразно вести в отношении каждой из задач профессионального воспитания. Полученные результаты, таким образом, будут способствовать решению проблемы на прикладном уровне. Расширяющийся опыт использования новых инструментов профессионального воспитания, впоследствии, приведет к открытию новых педагогических закономерностей.

Ключевой задачей профессионального воспитания можно считать формирование профессиональной субъектности студентов – интегрального качества личности, представляющего собой рефлексивную форму самоопределения и активного бытия в профессии, в профессиональном образовании [7]. «Профессиональная субъектность является собой специфическую форму самоопределения в мире профессий, как имманентной составляющей мира культуры, стремящуюся при этом к высшей форме своего проявления – способности быть полноценным субъектом различных видов профессиональной деятельности» [8, С. 19]. Студент, обладающий выраженной профессиональной субъектностью способен стать творцом и организатором профессиональной жизни и профессионально-личностного развития, учитывая цифровые реалии образования и самой профессии. Для него будет характерным преодоление противоречий между цифровым обучением, воспитанием и развитием на индивидуальном уровне. Профессиональная субъектность в этом случае, выполняет мотивационную, ориентировочную, контрольную и опытную функции самоуправляе-

мого «движения» студента в гибридной образовательной среде в цифровой образовательной экосистеме [1]. В силу интегрального характера профессиональной субъектности, полученный опыт можно отнести к решению сразу нескольких задач профессионального воспитания студентов.

В работах Г.И. Аксеновой [9], А.А. Деркача [10], И.В. Сыромятникова [7] и др. авторов, выделено несколько механизмов – логических абстракций, с помощью которых возможно познание и объяснение процессов формирования профессиональной субъектности студентов в условиях образовательного процесса. Три из них послужили ориентировочной основой для прогнозирования рисков и поиска дополнительных возможностей профессионального воспитания студентов в условиях цифровизации: механизм опосредованного управления профессионально-личностным развитием, механизм профессиональной ответственности и механизм ценностно-смыслового обмена с другими профессионалами. Методом исследования выбран SWOT– анализ.

Социально-профессиональная среда выступает ведущим фактором становления профессиональной субъектности студента. Через предметно-пространственное, событийное, поведенческое и событийное окружение в среде опредмечиваются ценности и образцы профессиональной культуры, воссоздаются нормы профессиональных отношений. Ключевое значение среды заключается в том, что в основном процесс формирования профессиональной субъектности происходит стихийно, но это вовсе не значит, что им нельзя управлять в педагогических системах профессионального воспитания. Ориентируясь на механизмы профессионально-личностного развития, педагоги специально создают определенное качество среды, среда, в которой действует студент приобретает характер «воспитательного пространства» [11], несущего в себе запланированные и подготовленные воздействия на личность. Опосредованное управление профессионально-личностным развитием, как пишет Ю.С. Мануйлов, предполагает, что «управление (профессионально-личностным развитием) осуществляет среда, предварительно созданная, организованная, упорядоченная» [12] и имеющая определенную трофику.

Особенности действия механизмы опосредованного управления обусловлены тем, что среда профессионального воспитания становится гибридной, наряду с реальными компонентами, в ней присутствуют компоненты виртуальные. Гибридность, как характеристика и качество воспитательного пространства образует свою систему рисков и возможностей профессионального воспитания (таблица 1.)

«Инструменты виртуализации, с одной стороны, дают человеку бесконечные возможности коммуникации и конструирования образов себя, но с другой стороны – технические ограничения «граница монитора» – и «диффузный плюрализм виртуальных образов» – фиксируют отчужден-

ность «глубинного Я» человека от реального мира, как базовый механизм его существования, что вызывает массу экзистенциальных, психологических и социальных проблем» [13, С. 144]. Суммарно, в профессиональном воспитании в гибридной воспитательной среде есть риск возможного неприятия идей, норм, образцов и отношений профессиональной культуры или принятия их в искаженной форме. Но как пространство формирования субъектной реальности человека [14] гибридная среда гораздо богаче. Она свободно расширяется в социокультурное измерение, в ней шире предметно-пространственное, поведенческое, бытийное и, особенно, информационное окружение студента. Таким образом, вопрос эффективности профессионального воспитания есть вопрос о целенаправленном воплощении в виртуальных компонентах подлинной профессиональной культуры и подлинных профессиональных отношений, а также вопрос о целесообразном расширении воспитательного пространства в глобальную информационную среду.

Таблица 1. Результаты SWOT– анализа по механизму опосредованного управления

Особенности образования в условиях цифровизации (Strengths)	Противоречия с традиционными механизмами (Weaknesses)
– цифровые объекты и пространства вне вуза; – оцифрованные нормы и образцы профессиональной культуры; – расширенный календарь воспитательных событий	– виртуальная и дополненная реальность; – симулякры VS оригиналы культурных достижений; – переизбыток и обесценивание информации
Цифровые возможности формирования профессиональной субъектности (Opportunities)	Риски эффективности (Threats)
Многократное расширение пространства формирования субъектности за счет цифровых компонентов и коммуникаций	Риск отчуждения от реальной социально-профессиональной среды

Механизм профессиональной ответственности способствует профессионально-личностному развитию студента поскольку «заставляет» воспринимать всю его деятельность, в том числе самообразование и самовоспитание как реальные, несущие за собой определенные последствия действия. Профессиональная ответственность – «может выступать либо как ситуативное отношение к определенной ситуации или классу жизненных ситуаций, обеспечивающее их осуществление, либо как высшее устойчивое свойство личности и субъекта, сквозное динамическое отношение и способ жизнедеятельности, определяющее не только ответственную реализацию дел или жизни человека, но и его готовность и способность отвечать за себя, свои поступки, их результаты, свое прошлое и будущее, организацию жизни в целом»

[15, С. 14]. В силу мотивации и особой эмоциональной окраски действия, сопровождаемые реальной профессиональной ответственности актуализируют главное противоречие и «движущую силу» образовательного процесса – осознаваемое и переживаемое субъектом противоречие между внешним требованием и рефлекслируемым уровнем профессионально-личностного развития [16]. В условиях цифровизации снижение реальной профессиональной ответственности в учебной (учебно-профессиональной) деятельности обусловлено тем, что она моделируется, разворачивается и оценивается по игровым правилам, создавая риск дефицитарного развития субъектного профессионального опыта (таблица 2.)

Таблица 2. Результаты SWOT-анализа по механизму профессиональной ответственности

Особенности образования в условиях цифровизации (Strengths)	Противоречия с традиционными механизмами (Weaknesses)
– цифровые площадки интеграции науки, образования и практики; – дифференциация и индивидуализация учебной (учебно-профессиональной) деятельности; – инструменты и возможности самоуправления профессионально-личностным развитием	– персонализация VS коллективная деятельность; – доступ к готовым решениям VS самостоятельность; – алгоритмический стиль мышления VS творчество
Цифровые возможности формирования профессиональной субъектности (Opportunities)	Риски эффективности (Threats)
Проблемно-исследовательский характер учебной (учебно-профессиональной) деятельности	Риск дефицитарного развития субъектного профессионального опыта

Дело в том, что процессы формирования субъектного профессионального опыта требуют реального эмоционального переживания успеха и неудачи, мотивированной рефлексии, осознания последствий [17], чего явно не хватает в игре. Но, одновременно, в цифровом высшем образовании существуют значительно более высокие возможности проблематизации учебно-профессиональной деятельности. Ей может быть придан научно-исследовательский характер, предполагающий получение нового практического знания.

Механизм ценностно-смыслового обмена в профессиональном воспитании критично важен для формирования субъектной профессиональной позиции, но в условиях цифровизации он образует свои риски и пока еще не в полной мере используемые возможности (таблица 3).

Взаимодействие между студентами приобретает характер чата, взаимодействие с коллективом почти исчезает. ««Оцифровывание», – пишет

Н.Ю. Налетова, – минимизирует контакты преподавателя и его аудитории. Классическое обучение, когда осуществляется не только обмен информацией, но и живое общение между участниками педагогического процесса, предполагающее пример учителя, доверие и внимание к внутреннему миру учащегося, проявление доброты друг к другу и т.п., – все это остается за рамками новых форм» [18, С. 45]. Добавим, что асимметричная структура учебного взаимодействия зачастую исключает наличие «старшего», носителя смыслов и ценностей. Суммарно возникает риск ослабления ценностно-смыслового обмена.

Таблица 3. Результаты SWOT-анализа по механизму ценностно-смыслового обмена

Особенности образования в условиях цифровизации (Strengths)	Противоречия с традиционными механизмами (Weaknesses)
– виртуальный контакт с носителями профессиональных ценностей и смыслов; – доступ к уникальному опыту и знаниям; – привлечение экспертов к рефлексии над профессионально-личностным развитием	– виртуальное VS личное общение с преподавателем; – сетевая VS статусно-асимметричная структура; – цифровая этика и дисциплина учебного взаимодействия
Цифровые возможности формирования профессиональной субъектности (Opportunities)	Риски эффективности (Threats)
Возможность включаться в сетевые сообщества практики	Риск ослабления вовлеченности студентов в ценностно-смысловой обмен

Вместе с тем, профессиональное воспитание в условиях цифровизации получает возможность использовать сетевые сообщества практики, которые как раз дают цифровые инструменты ценностно-смыслового обмена [19]. Во-первых, сообществ практики расширяют контакт студентов не только с преподавателями, но и с другими субъектами практики, которые, в силу особых компетенций и качеств представляют интерес. Во-вторых, они дают возможность интериоризации другого, иногда уникального опыта. В-третьих, это площадка, где к поддержке профессионально-личностного развития привлекаются многочисленные профессионалы.

Таким образом, на примере задачи формирования профессиональной субъектности студента можно заключить, что профессиональное воспитание в условиях цифровизации высшего образования не только имеет риски, но и получает дополнительные возможности повышения эффективности. Однозначно отрицательные оценки цифровизации в этом плане не состоятельны, но даже на прикладном уровне, при создании конкретных инструментов профессионального воспитания требуется детальный учет особенностей, достижение баланса между традициями и цифровыми инновациями.

Литература

1. Самерханова, Э.К. Проектирование образовательной экосистемы вуза в условиях цифровизации образования: монография / Э.К. Самерханова. – Нижний Новгород: Изд-во Мининского ун-та; Москва: ФЛИНТА, 2020. – 127 с.
2. Иноземцев, В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / В.Л. Иноземцев. – Москва: Логос, 2000. – 304 с.
3. Шпицер, М. Антимозг: цифровые технологии и мозг / Манфред Шпитцер. – Москва: АСТ, 2014. – 286 с.
4. Об образовании для сложного общества [электронный ресурс] // Global Education Futures. – URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (дата обращения 23.07.2024)
5. Пискунова, Е.В. и др. Процесс обучения в условиях цифровизации образования: коллективная монография / Е.В. Пискунова, Н.С. Авдонина, А.А. Ахayan. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ, 2021. – 246 с.
6. Горбунова, Ю.А. и др. Гуманитарные проблемы цифровизации высшего образования в современном российском обществе: монография / Ю.А. Горбунова, Д.А. Гусев, Е.И. Минайченкова, В.А. Потатуров. – Москва: ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2021. – 143 с.
7. Сыромятников, И.В. Психология профессиональной субъектности управленческих кадров: монография / И.В. Сыромятников. – Москва: Современный гуманитарный университет, 2006. – 248 с.
8. Алексеенко, И.Н. Становление профессиональной субъектности личности в образовательном пространстве современной России: дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.11 / Алексеенко Иван Николаевич. – Ростов-на-Дону, 2019. – 370 с.
9. Аксенова, Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Аксенова Галина Ивановна. – Москва, 1998. – 448 с.
10. Деркач, А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А.А. Деркач // Акмеология. – 2015. – № 2 (54). – С. 8–22
11. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
12. Мануйлов, Ю.С. Школа опосредованного управления [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Общественная научная лаборатория среды и средовых исследований в образовании. – URL: <https://sreda-lab.narod.ru/index/0–12> (дата обращения 23.07.2024)
13. Кунышова, Е.В. Феномен отчужденности в условиях виртуализации / Е.В. Кунышова // Ка-

спийский регион: политика, экономика, культура. – 2016. № 3 (48). – С. 141–144

14. Исаев, Е.И., Слободчиков, В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Москва: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2014. – 432 с.
15. Дементий, Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра пс. наук: 19.00.01 / Дементий Людмила Ивановна. – Москва, 2005. – 45 с.
16. Загвязинский, В.И. Исследование движущих сил учебного процесса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Загвязинский Владимир Ильич. – Москва, 1972. – 449 с.
17. Исмагилова, Ф.С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: дис. ... д-ра пс. наук: 19.00.03 / Исмагилова, Файруза Салихджановна. – Москва, 2000. – 382 с.
18. Налётова, Н.Ю. Цифровизация образования: «за» и «против», текущие и имманентные проблемы / Н.Ю. Налётова // Педагогика. – 2020. – № 1. С. 43–47
19. Фролов, И.Н. Сетевые профессиональные сообщества в образовательной системе: монография / И.Н. Фролов. – Москва: Спутник+, 2015. – 74 с.

PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE PROCESSES OF FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY)

Gizatullina E.A.

Omsk Humanitarian Academy

The digitalization of higher education creates the need to study the problems of the development of vocational education. New pedagogical tools should take into account the risks of reducing effective professional education and, at the same time, take advantage of emerging opportunities. On the example of one of the tasks – the formation of a student's professional subjectivity, the author gives the results of an analysis of the risks and potentials of digitalization of vocational education. The research method is SWOT analysis, which was carried out according to three mechanisms of the student's professional and personal development in the educational process of a modern university: indirect management, problematization of educational and professional (educational) activities and the creation of professional responsibility, value and semantic exchange between different generations of professionals. The need to use three ways to develop the vocational education system is justified: expanding the educational space through digital components and communications; problematic educational and professional activities and giving it a research character, involving students in network communities of practice.

Keywords: digitalization, professional education, professional subjectivity, student, risks, opportunities.

References

1. Samerkhanova, E.K. Designing the educational ecosystem of the university in the context of digitalization of education / E.K. Samerkhanova. – Nizhny Novgorod: Publishing House of Mininsky University, 2020. – 127 p.
2. Inozemtsev, V.L. Modern post-industrial society: nature, contradictions, prospects / V.L. Inozemtsev. – Moscow: Logos, 2000. – 304 p.
3. Spitzer, M. Antimozg: Digital Technology and the Brain/Manfred Spitzer. – Moscow: AST, 2014. – 286 p.
4. About education in a complex society // Global Education Futures. – URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshchestva.pdf> (23.07.2024)
5. Piskunova, E.V. et al. Learning process in the context of digitalization of education / E.V. Piskunova, N.S. Avdonina, A.A. Akhayan. – St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University, 2021. – 246 p.
6. Gorbunova, Yu.A. et al. Humanitarian problems of digitalization of higher education in modern Russian society / Yu.A. Gorbunova, D.A. Gusev, E.I. Minaichenkova, V.A. Potaturov. – Moscow: Moscow University named after S. Yu. Witte, 2021. – 143 p.
7. Syromyatnikov, I.V. Psychology of professional subjectivity of managerial personnel / I.V. Syromyatnikov. – Moscow: Modern Humanitarian University, 2006. – 248 p.
8. Alekseenko, I.N. The formation of the professional subjectivity of the individual in the educational space of modern Russia: dissertation of the doctor of philosophical sciences / Alekseenko Ivan Nikolaevich. – Rostov-on-Don, 2019. – 370 p.
9. Aksenova, G.I. Formation of the subject position of the teacher in the process of professional training: dissertation of the doctor of pedagogical sciences / Aksenova Galina Ivanovna. – Moscow, 1998. – 448 s.
10. Derkach, A.A. Professional subjectivity as a psychological and acmeological phenomenon / A.A. Derkach // Acmeology. – 2015. – № 2 (54). – PP. 8–22
11. Borytko, N.M. In the space of educational activity / N.M. Borytko. – Volgograd: Change, 2001. – 181 p.
12. Manuilov, Yu.S. School of Indirect Management / Yu.S. Manuilov // Public Scientific Laboratory of Environment and Environmental Research in Education. – URL: <https://sreda-lab.narod.ru/index/0–12> (23.07.2024)
13. Kunyashova, E.V. The phenomenon of alienation in the context of virtualization / E.V. Kunyashova // Caspian region: politics, economics, culture. – 2016. № 3 (48). – PP. 141–144
14. Isaev, E.I., Slobodchikov, V.I. Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes / E.I. Isaev, V.I. Slobodchikov. – Moscow: Publishing House of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, 2014. – 432 p.
15. Dementy, L.I. Responsibility of the individual as a property of a subject of vital activity: abstract of the dissertation of a doctor of psychological sciences / Dementy Lyudmila Ivanovna. – Moscow, 2005. – 45 p.
16. Zagvyazinsky, V.I. Research of the driving forces of the educational process: dissertation of the doctor of pedagogical sciences / Zagvyazinsky Vladimir Ilyich. – Moscow, 1972. – 449 p.
17. Ismagilova, F.S. Professional experience of specialists and their management in the context of the formation of a market economy: dissertation of a doctor of psychological sciences / Ismagilov, Fayruza Salikhdzhanovna. – Moscow, 2000. – 382 p.
18. Naletova, N. Yu. Digitalization of education: “for” and “against,” current and immanent problems / N. Yu. Naletova // Pedagoggy. – 2020. – № 1. PP. 43–47
19. Frolov, I.N. Network professional communities in the educational system / I.N. Frolov. – Moscow: Sputnik +, 2015. – 74 p.

Педагогическая модель профессионального воспитания студентов в цифровой среде: потенциал социальных сетей и медиаплатформ

Горланов Родион Евгеньевич,

аспирант, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: rodionvorlanov@gmail.com

Цель. Целью исследования является разработка педагогической модели профессионального воспитания студентов с использованием социальных сетей и медиаплатформ. **Результаты.** В результате исследования разработана педагогическая модель профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы. Разработаны принципы, компоненты и педагогические условия реализации в условиях цифровизации образования. Теоретическая и/или практическая значимость. Значимость исследования заключается в интеграции компетентностного, деятельностного и средового подходов в разработку модели профессионального воспитания, основанной на цифровых коммуникационных средствах. **Выводы.** В статье предлагается теоретическое обоснование педагогической модели профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы, выделяются ключевые методологические подходы, принципы и структурные компоненты, раскрываются педагогические условия, обеспечивающие ее реализацию в образовательной практике.

Ключевые слова: Профессиональное воспитание, цифровая среда, образовательный процесс, педагогическая модель, социальные сети, медиаплатформы.

Введение

В связи с тем, что современное общество переживает стремительные изменения, связанные с глобализацией, цифровыми технологиями, трансформацией социальных ролей и моделей взаимодействия, выпускники вузов сталкиваются с рядом проблем и трудностей, напрямую связанных с недостатками системы профессионального воспитания. Эти проблемы имеют как социальные, так и образовательные корни.

Сегодня студенческая молодежь формирует значительную часть своей социальной и профессиональной идентичности в онлайн-пространстве, активно взаимодействуя в социальных сетях, медиаплатформах и других цифровых каналах [10]. Эти изменения существенно влияют на развитие образования, особенно на методологию педагогической науки, которая призвана адекватно отражать и анализировать новые образовательные реалии.

Профессиональное воспитание, понимаемое как целенаправленный процесс формирования у студентов ценностных установок, поведенческих моделей и социальной ответственности в рамках будущей профессиональной деятельности приобретает в цифровую эпоху новые инструменты реализации [1]. Социальные сети и медиаплатформы становятся не только средствами коммуникации и обмена информацией, но и важными образовательными и воспитательными ресурсами, способными расширять границы педагогического влияния за пределы аудиторного пространства.

Несмотря на высокую заинтересованность научного сообщества в теме цифровизации образования, вопросы методологического и модельного обоснования профессионального воспитания студентов через цифровые коммуникационные каналы остаются недостаточно разработанными. Необходимо систематизация подходов, принципов и условий эффективного внедрения цифровых платформ в воспитательный процесс вузов.

Настоящее исследование направлено на разработку педагогической модели профессионального воспитания студентов, опирающейся на возможности социальных сетей и медиаплатформ. Разработка данной модели позволит усилить интеграцию цифровой среды в воспитательный процесс, сделать его более гибким, доступным, персонализированным и соответствующим актуальным запросам студенческой молодежи, и требованиям современной образовательной среды.

При наличии основательной теоретической базы, необходима разработка новых моделей, инструментов и методик, адаптированных к цифровой культуре и современным требованиям общества. Изучив процесс вузовской подготовки, возникло понимание, что необходимо построить модель для профессионального воспитания студентов-бакалавров через социальные сети и медиа платформы. Данная модель должна включать в себя все компоненты исследуемого процесса и их взаимодействия.

Основная часть

Для начала дадим определение модели. Модель – это упрощенное, логически или материально выраженное представление реального объекта, процесса или явления, созданное для их изучения, анализа, объяснения или прогнозирования.

В педагогике модель – это структурно организованная система, отражающая ключевые компоненты, связи и механизмы педагогического процесса, которая может использоваться для описания, проектирования, внедрения и оценки образовательных и воспитательных практик. Таким образом, модель – это инструмент мышления и практики, позволяющий систематизировать и направлять педагогическую деятельность. Моделирование – это процесс создания и использования моделей для описания, объяснения, анализа или предсказания реальных явлений, объектов или процессов.

Моделирование в педагогике – это создание целостного образа педагогического процесса (воспитания, обучения, развития), с целью его анализа, прогнозирования, совершенствования и управления.

В контексте данного исследования разрабатывается модель профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы.

Теоретическую основу модели профессионального воспитания студентов-бакалавров через социальные сети и медиаплатформы в данном исследовании составляют:

- деятельностный подход – вовлечение студентов в активные формы деятельности, направленные на практическое освоение профессии;
- средовой подход – использование цифровой среды как активного компонента воспитательного;
- компетентностный подход – акцент на формировании профессиональных компетенций (ценностных, коммуникативных, цифровых, рефлексивных и других).

В разработанной модели выделим следующие компоненты:

1. Целевой компонент:

- формирование профессиональной идентичности;
- воспитание ценностного отношения к профессии;
- развитие ключевых профессиональных компетенций: коммуникативных, цифровых, личностных, рефлексивных.

2. Содержательный компонент:

- тематические модули: «Этика профессии», «Цифровой имидж специалиста», «Профессия будущего», «Профессиональное сообщество онлайн»;
- примеры цифрового контента: видеолекции, подкасты, экспертные интервью, кейсы из практики, виртуальные профессиональные сообщества.

3. Деятельностный компонент:

- ведение профессионального блога или аккаунта;
- участие в онлайн-форумах, дискуссиях, челленджах;
- создание цифрового портфолио;
- моделирование профессиональных ситуаций (кейсы, симуляции);

4. Средовой компонент:

создание образовательной цифровой среды, включающей:

- профессиональные Telegram-каналы
- тематические группы В Контакте
- You Tube-каналы с практико-ориентированным контентом
- совместные проекты в Trello, Miro, Google Workspace
- формирование этической и профессиональной культуры взаимодействия в цифровом пространстве.

5. Технологический компонент:

использование таких платформ и инструментов, как:

- LMS Moodle/ Canvas;
- VK, Telegram, You Tube, Instagram (принадлежит компании Meta признанной экстремистской и запрещенной на территории РФ);
- Padlet, Canva, Trello, Discord;
- Google Forms: Jam board, OBS Studio.

6. Оценочно-рефлексивный компонент:

- индивидуальные и групповые рефлексивные задания (эссе, дневники, обсуждения);
- самооценка и взаимная оценка в цифровой среде;
- диагностика сформированности профессиональных компетенций;
- обратная связь преподавателя через социальные сети и LMS

Таблица 1. Этапы реализации педагогической модели

ЭТАП	ЦЕЛЬ	ОСНОВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ
Подготовительный	Диагностика, мотивация	Опрос студентов, мотивационные задания, настройка цифровой среды
Основной	Активное включение студентов	Работа с контентом, участие в проектах, ведение блогов, обсуждение кейсов
Рефлексивно-оценочный	Осмысление и фиксация результата	Самооценка, рефлексии, сбор обратной связи, анализ развития компетенций

В разработанной модели профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы можно выделить следующие этапы: подготовительный, основной и рефлексивно-оценочный (табл. 1).

Основные принципы модели

Основные принципы – это системообразующие положения, определяющие логику, содержание, методы и средства формирования у студентов профессиональных и личностных качеств с опорой на цифровые коммуникационные технологии. Эти принципы служат теоретической основой цифровой образовательной среды. Принципы, лежащие в основе модели профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы отражают как общепедагогические закономерности, так и специфику цифровой образовательной среды.

Таблица 2. Основные принципы педагогической модели

Принципы	Определения
Системность	Модель включает в себя комплекс мероприятий, направленных на развитие профессиональных компетенций и ценностных ориентаций студентов.
Интерактивность	Использование интерактивных методов обучения, позволяющих студентам активно участвовать в процессе воспитания.
Индивидуализация	Учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента.
Практическая направленность	Ориентация на формирование навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.
Сотрудничество	Взаимодействие между студентами, преподавателями и специалистами в области профессионального воспитания.
Интеграция цифровой среды	Воспитание проходит не отдельно от основного образовательного процесса, а в тесной связи с учебной деятельностью, с применением образовательных платформ.

Эффективному функционированию модели профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы содействуют реализуемые в педагогическом процессе педагогические условия. Педагогические условия – это созданные педагогом или образовательной системой обстоятельства, которые способствуют успешной реализации учебно-воспитательных задач. В рамках данного исследования следует определить следующие условия:

- доступ к образовательным и профессионально-ориентированным цифровым ресурсам;
- методическая подготовка преподавателей к воспитательной работе в медиа среде;
- мотивационное сопровождение участия студентов в цифровых сообществах;
- интеграция социальных сетей в учебно-воспитательный процесс;

- поддержка цифрового общения студентов с наставниками и профессионалами.

Педагогическая модель профессионального воспитания через социальные сети и медиаплатформы включает в себя подготовительный, основной и рефлексивно-оценочный этапы. Методологическая основа состоит из компетентностного, деятельностного и средового подходов.

Компоненты модели

1. **Целевой.** Содержание компонента: формирование профессиональной идентичности, ценностей, компетенций. Используется компетентностный подход. Ожидаемые результаты: повышение мотивации, осознанный выбор профессии.

2. **Содержательный.** Тематические модули: этика профессии, цифровой обзор, профессиональные сообщества, карьера в будущем. Используемые подходы: компетентностный, средовой. Инструменты и платформы: видео лекции, подкасты, интервью, кейсы. Ожидаемые результаты: расширение профессионального кругозора, формирование ценностных ориентиров.

3. **Деятельностный.** Содержание компонента: ведение блога, участие в челенджах, моделирование кейсов, создание портфолио. Используется деятельностный подход. Инструменты и платформы: VK, Telegram, Canva. Ожидаемые результаты: развитие творческих, коммуникативных и проектных умений.

4. **Средовой.** Организация профессиональной цифровой среды, развитие культуры общения, этики взаимодействия. Используемый подход: средовой. Инструменты и платформы: цифровые сообщества, тематические группы, онлайн-события. Ожидаемые результаты: интеграция студентов в профессиональные онлайн-среды.

5. **Технологический.** Применение цифровых платформ для взаимодействия, совместной работы, публикация результатов. Используемые подходы: компетентностный, средовой. Инструменты и платформы: Moodle, Trello, Miro, Zoom, Discord, Google, Workspace. Ожидаемые результаты: укрепление цифровых компетенций, повышение ИКТ-грамотности.

6. **Оценочно-рефлексивный.** Самооценка, взаимооценка, обсуждение, ведение рефлексивных дневников, анализ кейсов. Используются деятельностный и компетентностный подходы. Инструменты и платформы: Google, Forms, Jam board, Padlet, LMS. Ожидаемые результаты: развитие критического мышления, осознание собственного профессионального роста.

Ожидаемыми результатами от внедрения данной модели будут:

- повышение профессиональной мотивации;
- формирование устойчивого интереса к профессии;
- развитие у студентов цифровой, коммуникативной рефлексивной компетенции;

- активное включение студентов в профессиональные сообщества;
- формирование ответственного отношения к собственному цифровому имиджу как будущего специалиста.

Нельзя не упомянуть о роли педагогов, от которых напрямую зависит успешность реализации педагогической модели профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиа платформы. Их роль выходит за рамки традиционного преподавания и включает комплекс функций, связанных с наставничеством, модерацией онлайн-взаимодействий, созданием контента и сопровождением студентов в цифровом пространстве. Педагоги определяют цели, задачи и ценностные ориентиры цифрового взаимодействия, выбирают медиа платформы, соответствующие возрастным и профессиональным особенностям студентов, а так же формируют правила и этические нормы поведения в цифровом пространстве.

Вывод

Предложенная модель профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы представляет собой целостную систему, ориентированную на формирование личностной зрелости, профессиональной идентичности и социальной ответственности студентов в условиях цифровой среды, что расширяет традиционные представления о воспитательной работе в вузе. Реализация модели профессионального воспитания студентов через социальные сети и медиаплатформы позволит повысить уровень профессиональной и личностной зрелости студентов. Будет способствовать формированию устойчивой мотивации к самореализации в профессии, успешной социализации в цифровом и профессиональном сообществе.

Литература

1. Байрамов В.Д., Горланов Р.Е. Сущность и структура понятия «профессиональное воспитание студентов» через социальные сети и цифровые медиа платформы // Открытое образование. 2024. № 5. С. 15–25. DOI: 10.21686/1818-4243-2024-5-15-25
2. Васильев Н.А. Новый социальный мир: описание основных социальных сетей // Гуманитарий Юга России. 2021. № 5 (12). С. 31–53.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека. Москва: Эксмо-Пресс: Смысл, 2005. 1136 с.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. Пед. о-во России, 2002. 508 с.
5. Гоник Г. Г., Кашина М.И., Еськова Т.В. Статистический анализ социальных сетей и медиа в Российской Федерации // Вестник Академии знаний. 2024. № 1 (60). С. 98–101
6. Градюшко А.А. Платформизация в цифровой журналистике: новые стратегии медиапроиз-

водства // Труды БГТУ. Серия 4: Принт– и медиатехнологии. 2023. № 1 (267).

7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42с.
8. Иванов Е.В. История и методология в образовании: учебник для вузов. 3-е изд., испр. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 170с.
9. Куликов Д. К. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков: определение деятельности природы мышления // ЭГСИ. 2018. № 3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/l-s-vygotskiy-a-n-leontiev-e-v-ilinkov-opredelenie-deyatelnostnoy-prirody-mishlenia> (дата обращения: 27.09.2025)
10. Каргаполова Е.В. Социология массовых коммуникаций в цифровом обществе. Технические каналы и эффекты. Москва: ФГБУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2024. 240 с.
11. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис.д.п.н.: М.1997. 193с.
12. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 4 (14). С. 21–27.
13. Пономарев И.Ф. Методология научных исследований: учебное пособие. Москва: Вологда: Инфа-Инженерия, 2023. 216 с.
14. Попов Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 15–21.
15. Фоминых Н. Ю., Койкова Э.И., Бубенчикова А.В. Образовательная среда как экосистема // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3. С. 292–294. DOI: 10.24412/1991-2021-388-292-294
16. Ягодкина, О.К. Средовой подход к формированию воспитательной системы образовательного учреждения / О.К. Ягодкина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. № 4. С. 118–122.

PEDAGOGICAL MODEL OF PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS IN A DIGITAL ENVIRONMENT: THE POTENTIAL OF SOCIAL NETWORKS AND MEDIA PLATFORMS

Gorlanov R.

Plekhanov Russian University of Economics

Aim. The purpose of the research is to develop a pedagogical model of professional education of students using social networks and media platforms. Results. As a result of the research, a pedagogical model of professional education of students through social networks and media platforms has been developed. The principles, components and pedagogical conditions of implementation in the context of digitalization of education have been developed. Theoretical and/or practical significance. The significance of the study lies in the integration of the competence-based, activity-based, and environmental approaches into the development of a model of professional education based on digital communication tools. Conclusions. The

article provides a theoretical justification for the pedagogical model of professional education of students through social networks and media platforms, highlights the key methodological approaches, principles, and structural components, and reveals the pedagogical conditions that ensure its implementation in educational practice.

Keywords: Professional education, digital environment, educational process, pedagogical model, social networks, media platforms.

References

1. Bayramov V.D., Gorlanov R.E. The Essence and Structure of the Concept of "Professional Education of Students" through Social Networks and Digital Media Platforms // *Open Education*. 2024. No. 5. Pp. 15–25. DOI: 10.21686/1818-4243-2024-5-15-25
2. Vasilyev N.A. The New Social World: Description of the Main Social Networks // *Humanitarian of the South of Russia*. 2021. No. 5 (12). Pp. 31–53.
3. Vygotsky, L.S. *Psychology of Human Development*. Moscow: Eksmo-Press: Smysl, 2005. 1136 p.
4. Gershunsky, B.S. *Philosophy of Education for the 21st Century*. Pedagogical Society of Russia, 2002. 508 p.
5. Gonik G. G., Kashina M.I., Eskova T.V. Statistical Analysis of Social Networks and Media in the Russian Federation // *Bulletin of the Academy of Knowledge*. 2024. No. 1 (60). Pp. 98–101
6. Gradyushko A.A. Platformization in Digital Journalism: New Media Production Strategies // *Proceedings of the Belarusian State Technological University*. Series 4: Print and Media Technologies. 2023. No. 1 (267).
7. Zimnaya, I.A. Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach in education. Moscow: Research. Center for Quality Problems of specialist training, 2004. 42s.
8. Ivanov E.V. *History and methodology in education: textbook for universities*. 3rd ed., ispr. Moscow: Yurait Publishing House, 2025–170s.
9. Kulikov, D. K. L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, and E.V. Ilyenkov: Determining the Activity-Based Nature of Thinking // *EG-SI*. 2018. No. 3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/l-s-vygotskiy-a-n-leontiev-e-v-ilinkov-opredelenie-deyatelnostnoy-prirody-mishlenia> (accessed on 27.09.2025)
10. Kargapolova E.V. *Sociology of Mass Communications in the Digital Society. Technical Channels and Effects*. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2024. 240 p.
11. Manuylov Yu.S. *Environmental Approach in Education: Dissertation, Doctor of Pedagogy*, Moscow, 1997. 193 p.
12. Manuylov Yu.S. Conceptual Foundations of the Environmental Approach in Education // *Bulletin of the Kostroma State University*. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2008. No. 4 (14). Pp. 21–27.
13. Ponomarev I.F. *Methodology of Scientific Research: A Textbook*. Moscow: Vologda: Infa-Engineering, 2023. 216 p.
14. Popov L.N. Systematization of methodological principles (approaches) of pedagogy // *Pedagogical education in Russia*. 2012. No. 1. Pp. 15–21.
15. Fominykh N. Yu., Koikova E.I., Bubenichikova A.V. Educational environment as an ecosystem // *The world of science, culture, education*. 2021. No. 3. Pp. 292–294. DOI: 10.24412/1991-2021-388-292-294
16. Yagodkina, O.K. Environmental Approach to the Formation of an Educational Institution's Educational System / O.K. Yagodkina // *Bulletin of the Nekrasov Kostroma State University*. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2011. No. 4. Pp. 118–122.

Научно-методическое сопровождение развития проектной компетентности педагогов

Ерофеева Анна Анатольевна,

учитель информатики, педагог дополнительного образования,
МАОУ «Гимназия «Новоскул»

E-mail: anna.erofeeva.1995@mail.ru

В статье рассматривается роль научно-методического сопровождения как основного инструмента сопровождения и формирования проектной компетентности педагогов в условиях современного образования. Проанализированы теоретические основы, практический подход в усовершенствовании развития проектной компетентности педагогов.

Ключевые слова: проектная компетентность, цифровизация образования, проектная деятельность, цифровая образовательная среда, цифровые компетенции педагога.

Современная школа переживает значимые изменения в ходе решения задач, определенных в федеральном государственном образовательном стандарте и профессиональном стандарте. Образование подразумевает не только передачу знаний, но и развитие коммуникативных навыков, формирование ИТ-компетенций, а также способностей к планированию и организации собственной деятельности, развитию умений самостоятельно думать и реализовывать свои задачи и идеи. В настоящее время в организации школьного образовательного процесса особое внимание уделяется проектной деятельности, где реализация проектов занимает ведущую роль. Ориентир на профессиональную подготовку, активное использование инновационных методов, методик, ИКТ-технологий формирует у педагогов навыки разработки, реализуемые как в образовательных, так и социальных проектах. Именно это обуславливает необходимость в повышении качества образовательного процесса в реализации проектной деятельности. Вызов цифровой эпохи в целях повышения качества образования, а также в адаптации к изменениям и нововведениям играет существенную роль научно – методическое сопровождение, которое обеспечивает системное развитие проектной компетентности педагогов. Учебно-методическое сопровождение и поддержка профессионального развития педагогов в ходе реализации проектной деятельности, позволяет сформировать представления о том, что проектная компетентность связана с планированием, прогнозированием, моделированием и конструированием, которые тоже соотносятся с видами работы, связанными с будущим (*планирование* – это нечто более ясное и не требующее существенных открытий и изменений; *прогнозирование* строит предположение о том, что может быть; *программирование* описывает переход от одного состояния к другому; *моделирование* предполагает разработку новой модели; *конструирование* – это этап проектной деятельности, связан с практической реализацией модели).

В теоретической основе проектная компетентность педагогов соотносится как интегративная способность педагогов в планировании, реализации и анализе проектной составляющей в образовательном пространстве. Проектная компетентность включает в себя компоненты критического мышления, креативности, коммуникативных навыков и умений, умение работать с большим объемом информации. В современной научной концепции, научно-методическое сопровождение развития проектной компетентности педагогов требует

системного подхода, а также интеграцию теории и практических навыков через специально организованных обучающихся мероприятий.

М.Н. Певзнер: Один из соавторов монографии, посвященной научному обоснованию и методике организации профессионального развития педагогов понимает научно-методическое сопровождение развития проектной компетентности педагогов как целенаправленную деятельность по организации и обеспечению условий для профессионального роста педагогов в области проектной деятельности с использованием научных методов, современных технологий и методических ресурсов. [2, стр.13] По мнению автора такой подход включает следующие ключевые элементы, а именно: научная обоснованность программ и методов поддержки; формирование методологической подготовки кадров; информационное и ресурсное обеспечение на протяжении всего проекта; мониторинг и оценка эффективности деятельности педагогов; получение обратной связи и корректировка программ развития.

Проектирование наиболее успешно реализуется у тех педагогов, которые сопоставляют полный цикл: от идеи до готового продукта. Учащиеся помимо теоретического обоснования своей идеи, разрабатывают и создают свое изделие самостоятельно, при этом изучая особенности технологии и предусматривая возможные ошибки, которые можно исправить.

Для обучающихся и педагогов на уроках реализуются различные виды проектов. Рассмотрим некоторые из них. Практико-ориентированный проект, основной целью которого является изготовление средства, пригодного для разрешения какой-либо социальной проблемы, наиболее интересны учащимся, так как направлены на получение социального признания. В таких проектах наиболее важно четко скоординировать работу по корректировке приложенных совместных и индивидуальных усилий, организовать презентацию и защиту полученных результатов и обеспечить их реализацию на практике. Автор проекта, при этом, получает оценку не только учителя, но и одноклассников, родителей и других людей, потенциальных потребителей конечного продукта проекта теми, чье мнение наиболее важно для самого учащегося для более объективного оценивания. [3]. Информационный проект направлен на сбор информации об объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. В структуре проекта делается акцент на презентацию. Исследовательский проект напоминает по структуре подлинное научное исследование и включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов (могут использоваться методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и др.); предполагает выполнение обучающимися учебных

исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира. Творческий проект предполагает свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов индивидуальной или групповой деятельности по изготовлению или оформлению творческого продукта.

Творческие групповые проекты, объединяя учащихся по интересам, способствуют решению подростковой проблемы «публичного одиночества». Специально созданные условия для реализации проекта, стимулируют продуктивные межличностные взаимоотношения, позволяют «поэкспериментировать» с новыми стилями отношений среди равных партнеров [4]. Главное отличие данного вида проектов в том, что личностные интересы учащегося становятся приоритетной составляющей, обеспечивая успех проекта. При этом каждый участник проекта соотносит свои интересы с основной целью проекта, обеспечивая взаимодействие [8].

Основные идеи, которые присущи групповым творческим проектам, на уроках – это общая цели и задачи, особая индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе таких проектов, а обучение осуществляется путем общения в динамических (смежных) парах или группах, когда каждый учащийся обучает партнеров и обучается у них. [7]

Рассмотрев вышеперечисленные виды проектов, мы предлагаем следующий порядок организации проектной деятельности на уроках: подготовка рабочих мест, формирование групп, подбор разноуровневых заданий, выбор темы, определение функций каждого участника и ответственных за промежуточный и итоговый результат, выполнение действий, презентация продуктов.

Таким образом, научно-методическое сопровождение развития проектной компетентности педагогов позволит эффективно решать задачи образовательного процесса в школе.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2021–151с.
2. Аргунова, Е.Р. Активные методы обучения: учеб.-метод. пособие / Е.Р. Аргунова, Р.Ф. Жуков, И.Г. Маричев. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2023. – 104с.
3. Бреднева, Н.А. Дидактические возможности метода учебного проекта / Н.А. Бреднева // Педагогические науки. – М.: Спутник, 2022. – № 4 (32). – С. 109–112.

4. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования [Текст]/ Е.С. Заир-Бек. – СПб., 2022. – С. 18–20.
5. Кокоренко, В.Л. Пректно-исследовательская деятельность как средство педагогического сопровождения одаренных детей [Текст]/ В.Л. Кокоренко// Школьные технологии. – 2023. – № 2. – С. 117–134.
6. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе/ В.С. Лазарев. – Сургут: РИО СурГПУ, 2024.
7. Пулина, А.А. Метод проектов в практике современного учителя: метод. пособие [Текст]/ А.А. Пулина. – Симферополь: НАТА, 2017. – 144с.
8. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2024. – 144 с.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPING TEACHERS' PROJECT-BASED COMPETENCE

Erofeeva A.A.

Gymnasium "Novoskul"

The article examines the role of scientific and methodological support as the main tool for supporting and developing the project competence of teachers in the conditions of modern education. The the-

oretical foundations and practical approach to improving the development of teachers' project competence are analyzed.

Keywords: project competence, digitalization of education, project activities, digital educational environment, digital competencies of a teacher.

References

1. Asmolov, A.G., Burmenskaya, G.V., Voldarskaya, I.A., et al. How to Design Universal Learning Activities in Primary School: From Action to Thought: A Teacher's Manual / Ed. by A.G. Asmolov. – Moscow: Prosveshchenie, 2021–151 p.
2. Argunova, E.R. Active Teaching Methods: A Textbook-Methodological Manual / E.R. Argunova, R.F. Zhukov, I.G. Marichev. – Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2023. – 104 p.
3. Bredneva, H.A. Didactic Possibilities of the Educational Project Method / H.A. Bredneva // Pedagogical Sciences. – Moscow: Sputnik, 2022. – No. 4 (32). – Pp. 109–112.
4. Zair-Bek, E.S. Fundamentals of Pedagogical Design [Text] / E.S. Zair-Bek. – St. Petersburg, 2022. – Pp. 18–20.
5. Kokorenko, V.L. Project-research activity as a means of pedagogical support for gifted children [Text] / V.L. Kokorenko // School technologies. – 2023. – No. 2. – Pp. 117–134.
6. Lazarev, V.S. Project activity at school / V.S. Lazarev. – Surgut: RIO SurGPU, 2024.
7. Pulina, A.A. Project method in the practice of a modern teacher: method. manual [Text] / A.A. Pulina. – Simferopol: NATA, 2017. – 144 p.
8. Yakovleva, N.F. Project activities in an educational institution [Electronic resource]: textbook. – 2nd ed., reprinted – M.: FLINTA, 2024. – 144 p.

Методологические основания и направления совершенствования технологии гибридного обучения иностранному языку в вузе

Жигайло Ульяна Андреевна,

аспирант Кафедры иностранных языков № 1, Российского экономического университета имени Георгия Валентиновича Плеханова

E-mail: dadamaxim2@mail.ru

В статье рассматриваются методологические основы проектирования и реализации гибридного обучения иностранному языку в вузе. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований уточняется сущность понятия «гибридное обучение» в контексте преподавания английского языка и определяются ключевые параметры, влияющие на его эффективность. Особое внимание уделяется четырёхэтапной модели проектирования курсов, предложенной Клэр Уиттакер, включающей анализ контекста, проектирование курса, учет участников и оценку результатов. Автор статьи предлагает ряд дополнительных аспектов, направленных на совершенствование технологии гибридного обучения: развитие онлайн-взаимодействия, продуманный дизайн заданий, интеграцию очных и технологических форм, адаптацию материалов, а также подготовку преподавателей и студентов к гибриднему формату. Представленные рекомендации способствуют созданию педагогически обоснованных, контекстуально адаптированных курсов, ориентированных на развитие автономии обучающихся и повышение качества образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: гибридное обучение, преподавание иностранного языка, проектирование курса, педагогические технологии.

Введение

Термин «гибридное обучение» широко используется в преподавании английского языка как минимум с 2007 года, когда Шарма и Барретт опубликовали свою одноимённую методическую книгу для преподавателей. Несмотря на его широкое употребление, термин оказалось трудно чётко определить, так как исследователи и практики предлагают разные интерпретации и термины гибридного обучения [3]. Тем не менее, более чем через десятилетие после появления термина в области преподавания английского языка, сложился консенсус относительно того, что он может означать для практикующих преподавателей. Клэр Уиттакер формулирует это следующим образом: «В преподавании английского языка “гибридное обучение” – это термин, который чаще всего используется для обозначения любой комбинации очного обучения и использования компьютерных технологий (онлайн и офлайн активности/материалов)» [4].

К этому можно добавить, что использование «компьютерных технологий» в рамках гибридного обучения обычно предполагает удаленную работу, и, скорее всего, в личное время учащихся [1]. Однако в контексте вуза, где гибридное обучение наиболее распространено в нашей стране, оно может включать работу учащихся индивидуально с образовательным программным обеспечением на компьютерах в здании университета, либо непосредственно в классе, либо в отдельной компьютерной лаборатории [2].

Тем не менее, сочетание технологий и очного обучения придаёт гибриднему обучению принципиальные отличия от полностью онлайн-обучения, и в целом оно рассматривается как отдельная область, заслуживающая собственного изучения.

Вопрос о том, как спроектировать эффективный курс гибридного обучения, является одним из ключевых для преподавателей и исследователей в области преподавания английского языка. Очевидно, что не существует единственно «правильного сочетания» форматов обучения, поскольку гибридное обучение может происходить в самых разных контекстах, у учащихся могут быть разные потребности, а также существует множество моделей, содержания и подходов, которые могут влиять на дизайн курса. Тем не менее, Маккарти утверждает, что существует значительный и надёжный массив исследований в области преподавания английского языка, которые могут быть использованы при проектировании курсов гибридного обучения. Он упоминает исследования в об-

ласти SLA (Second Language Acquisition) и взаимодействия в классе, а также данные корпусной лингвистики, которые помогают разработчикам курсов находить оптимальный баланс между очной работой в классе и работой с использованием технологий вне занятий [5].

Методология проектирования гибридных курсов

В свете изложенного очевидна необходимость системного подхода к проектированию курсов гибридного обучения, который позволил бы учитывать разнообразие контекстов, целей и участников образовательного процесса. Одной из наиболее последовательных и практико-ориентированных моделей в этой области является четырёхэтапный подход, предложенный К. Уиттакер. Ее концепция представляет собой попытку структурировать процесс разработки курсов гибридного обучения и определить ключевые параметры, обеспечивающие их эффективность [4]. Такими параметрами автор называет:

Анализ контекста обучения. На первом этапе К. Уиттакер предлагает определить причины внедрения гибридного подхода и выявить ограничивающие факторы при проектировании курса.

Проектирование курса. На втором этапе главная задача это выбрать технологическую составляющую, определить ведущий режим (очно или с использованием технологий), решить, сколько времени учащиеся будут тратить на каждый режим, определить педагогические цели каждого компонента и согласовать их с общей методологией курса. На этом этапе также важно принять решения о расписании занятий: количество, время и место проведения занятий.

Учет участников курса. Далее необходимо определить, кто будет вовлечён в проектирование курса, роли преподавателей и учащихся, а также модели взаимодействия как в очном, так и в технологически ориентированном компоненте курса. Важно также продумать, как поддерживать преподавателей и учащихся при переходе к гибриднему обучению, какой уровень автономии потребуется учащимся и какое соотношение учеников и преподавателей будет в технологическом компоненте курса. Это влияет на нагрузку преподавателей и порядок предоставления обратной связи по внеаудиторной работе учащихся.

Оценка и развитие курса. В конце необходимо определить, как будет оцениваться гибридное обучение и как курс будет развиваться в рамках итерационного процесса проектирования.

Дополнительные направления совершенствования технологии гибридного обучения

После рассмотрения подхода К. Уиттакер, который предлагает четко структурированную модель проектирования курсов гибридного обучения, становится очевидным, что ее концепция обладает высокой методологической ценностью и практической

применимостью. Четырёхэтапная схема от анализа контекста до оценки и развития курса позволяет системно организовать процесс внедрения гибридного обучения в образовательную практику [4].

Однако, несмотря на продуманность и логичность представленной модели, ряд аспектов, влияющих на эффективность и педагогическую обоснованность гибридного обучения, требует дальнейшего уточнения и дополнения с учетом современных тенденций и специфики преподавания английского языка в наших реалиях.

В связи с этим, опираясь на анализ существующих исследований и видение современных исследователей [1], [2], представляется целесообразным дополнить предложенный подход рядом аспектов, которые могут повысить качество проектирования и реализации курсов гибридного обучения в области преподавания английского языка.

Во-первых, необходимо предусмотреть взаимодействие как ключевой компонент курса. Это предполагает создание возможностей для онлайн-взаимодействия между учащимися, преподавателями, а также, при возможности, с внешними участниками учебного процесса (экспертами, носителями языка, другими учебными сообществами). Взаимодействие должно носить осознанный характер и способствовать формированию активной учебной среды, где технологии становятся инструментом коммуникации, а не только передачи информации.

Во-вторых, важен продуманный дизайн заданий и подбор инструментов. Задания должны быть взаимосвязаны с выбранными технологическими средствами, учитывая их функциональные возможности, а также цели обучения. Неразрывная связь между содержанием заданий и инструментарием способствует более глубокому усвоению материала и развитию ключевых компетенций учащихся.

В-третьих, особое внимание следует уделить материалам, используемым в рамках курса. Технологии не должны ограничиваться лишь предоставлением контента, они должны активно поддерживать процесс обучения, обеспечивая интерактивность, индивидуализацию и адаптацию материалов под уровень и интересы студентов.

Четвёртый аспект это интеграция очной и технологической составляющих курса. Для достижения максимальной эффективности оба компонента должны быть взаимосвязаны и дополнять друг друга, формируя единый, согласованный учебный процесс. Это предполагает стратегическое планирование учебных активностей, где онлайн и очные формы работы усиливают и расширяют педагогические возможности друг друга.

Пятым аспектом необходимо расширить оценку гибридного обучения. Результаты технологической работы учащихся, будь то устные или письменные задания, должны интегрироваться в общую систему оценки курса. Это позволит адекватно отражать вклад обеих форм обучения в достижение учебных целей и обеспечит справедливость и прозрачность оценивания.

Шестой аспект это учёт контекста. Проектирование курса должно учитывать локальные условия, включая потребности, навыки, ожидания и убеждения как преподавателей, так и учащихся. Такой подход способствует созданию адаптированных, культурно релевантных курсов, что особенно важно в условиях разнообразных образовательных контекстов.

Седьмой аспект и один из самых недооценённых это обучение преподавателей. Педагогическая подготовка является ключевым условием успешного внедрения гибридного подхода. Преподаватели должны обладать компетенциями как в области использования технологий, так и в проектировании учебного процесса с учётом интеграции онлайн и очных форм обучения.

Восьмой и финальный аспект это обучение учащихся. Если студенты испытывают трудности с автономной работой, важно предусмотреть этап подготовки, направленный на развитие навыков самостоятельного обучения, эффективного использования технологий и саморегуляции.

Заключение

Таким образом, предложенные дополнительные аспекты позволяют рассматривать гибридное обучение не только как технологическое решение, но как целостную педагогическую систему, ориентированную на развитие автономии учащихся, повышение эффективности взаимодействия и создание культурно чувствительных образовательных практик. Они дополняют модель К. Уиттакера, расширяя её за счёт включения факторов, связанных с контекстом, подготовкой преподавателей и учащихся, а также интеграцией различных форм обучения в единую структуру. Такой подход способствует более осознанному и научно обоснованному проектированию курсов гибридного обучения в преподавании английского языка, обеспечивая баланс между педагогическими целями, технологическими возможностями и реальными потребностями участников образовательного процесса.

Приведённые рекомендации могут стать ориентиром для разработчиков учебных программ, авторов материалов и преподавателей английского языка при создании качественных, педагогически обоснованных и адаптированных к контексту курсов. Это не исчерпывающий перечень вопросов, но он представляет собой отправную точку для критической оценки и дальнейшего развития гибридных продуктов в сфере преподавания английского языка.

Литература

1. Глебенко Л.Ю. Роль гибридных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2021. № 3 (44). С. 28–34.
2. Павельева Т. Ю., Пустовалова О.В. Технология гибридного обучения иностранным языкам студентов: новые перспективы в образовании // Молодой ученый. 2024. № 6 (144). С. 45–51.
3. Sharma P., Barrett B. Blended Learning. Oxford: Macmillan, 2007. С. 256
4. Whittaker C. Introduction // Tomlinson B., Whittaker C. (eds.). Blended Learning in English Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. С. 11–23.
5. McCarthy M. Issues in second language acquisition in relation to blended learning // McCarthy M. (ed.). The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. С. 7–24.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND DIRECTIONS FOR IMPROVING THE TECHNOLOGY OF HYBRID FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Zhigailo U.A.

Plekhanov Russian University of Economics

The article examines the methodological foundations for designing and implementing hybrid learning of a foreign language in higher education. Based on an analysis of domestic and international studies, the essence of the term “hybrid learning” in the context of English language teaching is clarified, and the key parameters influencing its effectiveness are identified. Particular attention is given to Claire Whittaker’s four-stage model of course design, which includes context analysis, course design, participant consideration, and evaluation. The author proposes additional aspects aimed at improving hybrid learning technology: fostering online interaction, designing purposeful assignments, integrating face-to-face and technological components, adapting materials, and preparing both teachers and students for the hybrid format. The presented recommendations contribute to the development of pedagogically sound, contextually adapted courses that enhance learner autonomy and improve the quality of the educational process in higher education institutions.

Keywords: hybrid learning, foreign language teaching, course design, educational technologies.

References

1. Glebenko, L.Y. The Role of Blended Educational Technologies in Foreign Language Teaching // Vestnik of Sholom-Aleichem PGU. 2021. No. 3 (44). P. 28–34.
2. Paveleva, T. Y., Pustovalova, O.V. The Technology of Blended Learning for Foreign Languages of Students: New Perspectives in Education // Molodoy Uchenyy [Young Scientist]. 2024. No. 6 (144). P. 45–51.
3. Sharma, P., Barrett, B. Blended Learning. Oxford: Macmillan, 2007. P. 256.
4. Whittaker, C. Introduction // Tomlinson, B., Whittaker, C. (eds.). Blended Learning in English Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. P. 11–23.
5. McCarthy, M. Issues in Second Language Acquisition in Relation to Blended Learning // McCarthy, M. (ed.). The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 7–24.

Литературные кейсы как инструмент формирования правовой культуры: методика создания и работы

Зорина Елена Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса, ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
E-mail: zorinaem@bk.ru

Статья посвящена обоснованию и разработке методики использования литературных кейсов в качестве инструмента формирования правовой культуры студентов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления правового нигилизма и формального усвоения правовых норм через гуманитарные, эмоционально насыщенные методы обучения. Автор определяет литературный кейс как дидактический инструмент, основанный на анализе правовых и моральных коллизий в художественных произведениях, и предлагает его интегративную модель на стыке герменевтики, нарративной теории, кейс-метода и правовой педагогики. В работе представлены алгоритм создания кейсов (включая использование ИИ), четырехуровневая модель их анализа (герменевтический, нарративный, этический, правовой), система критериев оценки и рассмотрено многоаспектное влияние методики на компоненты правовой культуры (когнитивный, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой, поведенческий). В качестве основного материала предлагается использовать русскую литературу XIX века, которая рассматривается как философско-правовой дискурс, идеально подходящий для формирования ценностно-ориентированного правосознания в рамках дисциплины «Основы российской государственности».

Ключевые слова: литературные кейсы, правовая культура, герменевтика, кейс-метод, нарративная педагогика, основы российской государственности, русская литература XIX века, методика преподавания.

В современной образовательной парадигме все чаще используется синергия – слияние различных элементов. Одним из ее примеров может служить дисциплина «Основы российской государственности», находящаяся на стыке юриспруденции, психологии, педагогики, истории и социологии. Она направлена на развитие у студентов правовой культуры и нравственно-правового сознания. Важным инструментом для формирования правовой культуры является художественная литература, поскольку она наглядно иллюстрирует жизненные ситуации, связанные с моралью, правом, справедливостью и ответственностью [1].

Для этого эффективно используется метод литературных кейсов – анализ конкретных правовых, нравственных и культурных конфликтов, описанных в художественных произведениях. Этот интерактивный подход, имеющий долгую историю в образовании, позволяет студентам:

- развивать критическое мышление и творческие способности;
- отрабатывать навыки решения сложных этических и социальных проблем;
- усваивать материал через идентификацию с персонажами и проекцию ситуаций на современные реалии;
- формировать гибкие навыки, такие как аргументация и коммуникация.

Литературный кейс – это специально отобранный художественный текст (или его фрагмент), который используется в качестве дидактического инструмента для анализа сложной правовой, этической или социальной ситуации.

Более детально его можно охарактеризовать следующим образом:

- **Структурная единица обучения.** Это, прежде всего, законченный учебный материал, дидактическая единица, в основе которой лежит не абстрактная теория, а конкретный сюжет из литературы.
- **Содержательное ядро – правовая или моральная коллизия.** Это не просто правонарушение или безнравственный поступок, а сложная, часто драматическая ситуация, требующая всестороннего анализа.
- **Цель использования.** Главная цель – не столько изучение самого литературного произведения, сколько **формирование правовой культуры и гибких навыков** через его призму. Это включает:
 - о понимание причин и последствий правовых и нравственных конфликтов;

- о развитие нравственно-правового сознания (что есть добро, зло, справедливость в контексте закона);
- о формирование уважения к правам и обязанностям.
- **Интерактивный метод работы.** Литературный кейс предназначен для активного, интерактивного обучения, которое строится на нескольких процессах:
- о **идентификация с персонажами.** Студенты «примеряют» на себя роли участников конфликта, пытаются понять их мотивы и эмоции;
- о **анализ мотивации поступков.** Подробный разбор, почему герои поступили так, а не иначе, и как их внутренние убеждения связаны с правовыми и моральными нормами;
- о **проекция на современность.** Умение перенести ситуацию из классического произведения на современные правовые реалии и оценить, как подобный конфликт мог бы быть разрешен сегодня.

Таким образом, литературный кейс – это не просто текст с юридической или моральной проблемой, а сложный педагогический инструмент, который через мощный эмоциональный и нарративный потенциал художественной литературы обеспечивает глубокое и практическое усвоение правовых понятий и развитие критического мышления.

Актуальность темы исследования связана с тем, что в условиях современных вызовов – правового нигилизма, снижения доверия к институтам права, формального усвоения правовых норм в образовательных учреждениях – возрастает потребность в гуманитарных, эмоционально насыщенных и контекстуально релевантных методах формирования правовой культуры. Традиционные подходы, основанные на доктринальном изложении норм и сухом анализе судебной практики, зачастую не способствуют глубокому осмыслению права как живой социальной реальности.

Литературные кейсы (case-stories), сочетающие эмпирическую достоверность кейс-метода и интерпретативную глубину герменевтики, позволяют вовлекать студентов в диалог с правовыми и нравственными дилеммами через нарратив, пробуждать эмпатию, критическое мышление и морально-правовую рефлексию. Особенно перспективно их применение в высшем образовании на общих дисциплинах «Основы российской государственности» и «Право», где важно не только «знать право», но и «чувствовать справедливость».

Несмотря на рост интереса к нарративным методам в юридическом образовании (legal storytelling, narrative jurisprudence), методика целенаправленного создания и использования литературных кейсов для формирования правовой культуры остается недостаточно разработанной в российской и международной научной среде.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предложена интегративная модель литературного кейса как методологического

инструмента на стыке герменевтики, нарративной теории и правовой педагогики, ориентированного на формирование ценностно-смыслового компонента правовой культуры.

Объект исследования – процесс формирования правовой культуры личности в образовательной среде вуза.

Предмет исследования – методика создания и применения литературных кейсов как педагогического инструмента формирования правовой культуры.

Цель исследования – разработать и обосновать методику создания и использования литературных кейсов для эффективного формирования правовой культуры студентов.

Задачи исследования:

1. Обосновать концепцию литературного кейса как синтеза метода кейсов и герменевтического подхода в контексте правового просвещения.
2. Разработать алгоритм создания литературных кейсов, ориентированных на формирование правовой культуры.
3. Сконструировать методику работы с литературными кейсами.

Методологическую основу настоящего исследования составляет междисциплинарный синтез подходов, интегрирующий герменевтику, теорию кейс-стади, нарративную педагогику и концепции правовой культуры. Такой синтез обусловлен спецификой объекта исследования – формированием целостной правовой культуры личности, которая не может быть сведена исключительно к когнитивному усвоению норм, а требует включения эмоционально-ценностного и рефлексивного измерений.

Во-первых, герменевтический подход выступает философско-методологическим фундаментом интерпретации смысла правовых ситуаций. Согласно Г.Г. Гадамеру, понимание всегда происходит в диалоге между интерпретатором и текстом, при этом «предубеждения» (Vorurteile) не мешают, а, напротив, делают возможным осмысление [2]. В контексте правового образования это означает, что студент не просто получает информацию, а вступает в диалог с правовой реальностью через нарратив, раскрывая её этические и культурные слои. Подход П. Рикёра дополняет эту перспективу, связывая герменевтику с нарративом как способом конструирования человеческой идентичности и морального выбора [3].

Во-вторых, метод кейсов обеспечивает эмпирическую и дидактическую основу анализа конкретных правовых и моральных коллизий. В отличие от гипотетических задач, кейс фиксирует ситуацию в её социальном, историческом и институциональном контексте, что особенно важно для понимания права как живой практики [4]. В данном исследовании используется интерпретативная парадигма кейс-стади, ориентированная не на обобщение, а на глубокое понимание уникального случая [5]. Это позволяет рассматривать правовую

или моральную коллизию не только как «проблему для решения», но и как «текст для интерпретации».

В-третьих, нарративная теория обосновывает форму подачи – литературный кейс как художественно выстроенный рассказ, основанный на реальных или типовых событиях. Как показал Дж. Брунер, человек организует свой опыт преимущественно в нарративной форме, что делает рассказ мощным инструментом когнитивного и этического осмысления [6]. В педагогике нарратив позволяет вовлечь студента в «жизненный мир» персонажа, пробудить эмпатию и стимулировать морально-правовую рефлексию [7].

Наконец, концепции правовой культуры определяют целевую направленность исследования. Под правовой культурой понимается интегративное образование, включающее когнитивный (правовые знания и правовое мышление), поведенческий (правовые умения, самоконтроль и самоанализ), эмоционально-чувственный (чувство гражданской совести и глубокого уважения к закону), нравственный (сознательность, коллективизм), волевой (ответственность, организованность и пунктуальность, способность преодолевать трудности) компоненты [8]. Именно ценностно-смысловой аспект – отношение к справедливости, уважение к праву как социальному договору, готовность к гражданской ответственности – наиболее эффективно формируется через эмоционально насыщенные нарративные практики [9].

Таким образом, методологическая база исследования представляет собой синтез герменевтики (как онтологии понимания), метода кейсов (как метода анализа контекста), нарративной теории (как формы выражения) и теории правовой культуры (как цели). Именно этот синтез позволяет рассматривать литературный кейс не как вспомогательную иллюстрацию, а как самостоятельный педагогический и методологический инструмент формирования правовой культуры личности студента.

Для литературных кейсов в рамках изучения дисциплины «Основы российской государственности» целесообразнее всего использовать русскую литературу XIX века, которая отличается исключительной правовой насыщенностью. Писатели-классики не просто описывали правовые институты, но осмысливали их с позиций нравственной философии. Для них право было не абстрактной системой норм, а живой тканью общественных отношений, пронизанной вопросами совести, милосердия, чести и справедливости.

Как отмечал В.С. Соловьёв, «право есть внешнее выражение нравственного порядка» [10]. Эта идея пронизывает русскую классику: в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевский ставит под сомнение легитимность права, не опирающегося на совесть; в «Воскресении» Л.Н. Толстой обличает формализм судебной системы, оторванной от человеческой боли; в «Грозе» А.Н. Островский показывает, как «патриархальное право» подменяет собой закон и разрушает личность.

Таким образом, русская классика выступает не просто иллюстративным материалом, а философско-правовым дискурсом, в котором формируются ключевые категории российской правовой культуры. Это делает её идеальным источником для литературных кейсов, направленных на развитие ценностно-ориентированного нравственно-правового сознания.

Создание литературного кейса возможно двумя способами – непосредственно самим преподавателем по известным ему текстам и преподавателем с помощью искусственного интеллекта (ИИ). На наш взгляд, универсальный промт для создания литературных кейсов с помощью ИИ может выглядеть так:

«Проанализируй художественное произведение [НАЗВАНИЕ] автора [АВТОР] с юридической, культурной и нравственной точки зрения. Выбери конкретный небольшой отрывок [ОБЪЕМ]. Приведи его в виде цитаты

Аудитория: студенты

Цель: развитие [НАВЫК, ГРАМОТНОСТЬ, УМЕНИЕ, МЫШЛЕНИЕ, СОЗНАНИЕ, КУЛЬТУРА]

Выяви:

1. Ключевые правовые и моральные коллизии и конфликты

2. Нарушенные правовые или моральные нормы и принципы

3. Правовой статус основных персонажей

4. Процессуальные действия, которые могли бы быть предприняты

5. Альтернативные правовые и нравственные пути разрешения ситуации

Сформулируй:

– 3 дискуссионных вопроса для группового обсуждения

– 2 индивидуальных задания разного уровня сложности

– 1 сценарий ролевой игры для очного формата

– 1 задание для дистанционного выполнения с использованием цифровых инструментов

Предложи аналогии с современными правовыми реалиями».

Созданный кейс может содержать не только текст, вопросы и задания, но и то, что предлагается выявить. Например, студент сначала самостоятельно выявляет все 5 пунктов из промта, а потом ему показывают предложенный ИИ вариант. На основе сравнения может быть организована дискуссия.

Для эффективного использования художественного текста в образовательных целях предлагается четырёхуровневая модель анализа литературного кейса:

1. Герменевтический уровень – реконструкция авторского замысла, историко-культурного контекста и внутренней логики произведения. Вопросы: Как автор относится к праву и морали? Какие правовые и социальные институты изображены? Каковы мотивы поступков персонажей?

2. Нарративный уровень – анализ структуры повествования, роли рассказчика, построения

конфликта и разрешения ситуации. Вопросы: Как строится история о преступлении или несправедливости? Кто обладает властью интерпретировать события? Происходит ли трансформация ценностей или мировоззрения персонажа?

3. Этический уровень – выявление моральных дилемм, ценностных конфликтов и позиций персонажей. Вопросы: Что движет героем – долг, страх, честь, любовь? Какие ценности сталкиваются? Возможно ли моральное оправдание нарушения закона?

4. Правовой уровень – соотнесение ситуации с современными правовыми нормами, принципами и институтами. Вопросы: Как бы эта ситуация была решена сегодня? Какие статьи УК РФ или нормы Конституции применимы? Что говорит кейс о пределах закона и справедливости?

Такой многоуровневый подход позволяет избежать поверхностного «прикладывания» права к литературе и обеспечивает глубокое, рефлексивное осмысление.

Критерии оценивания работы с литературным кейсом могут быть разными. На наш взгляд, оценка должна отражать не только знание текста, но и глубину правового и этического мышления. Предлагается следующая система критериев (максимум – 100 баллов) (Таблица 1.):

Таблица 1. Критерии оценивания работы с литературным кейсом

Критерий	Макс. балл	Описание
1. Понимание текста и контекста	20	Точность цитирования, знание историко-правовой среды, отсутствие анахронизмов
2. Формулировка правовой / этической проблемы	15	Чёткость, актуальность, глубина постановки дилеммы
3. Многоуровневый анализ	30	Наличие герменевтического, нарративного, этического и правового уровней интерпретации
4. Связь с современным правом	20	Умение соотнести ситуацию с нормами действующего законодательства (Конституция РФ, УК РФ, ГК РФ и др.)
5. Рефлексивность и личная позиция	15	Способность к критическому самоосмыслению, аргументированность собственной точки зрения

Оценка может проводиться в форме портфолио, включающего эссе, участие в дискуссии, презентацию или ролевую игру. Такой подход стимулирует не только когнитивные, но и коммуникативные и эмоционально-ценностные компетенции.

Работа с литературными кейсами оказывает многоаспектное влияние на формирование правовой культуры, понимаемой как интегральное качество личности студента, включающее:

1. Когнитивный компонент – расширение представлений о праве не только как системе норм,

но и как социальном, культурном и этическом феномене. Студент усваивает, что право живёт в обществе, а не только в кодексах.

2. Ценностно-нормативный компонент – внутреннее усвоение таких ценностей, как справедливость, уважение к человеческому достоинству, ответственность, честь. Русская классика, с её акцентом на совесть и нравственный выбор, способствует деформализации правосознания, противодействуя технократическому редукционизму.

3. Эмоционально-волевой компонент – развитие эмпатии, способности «вчувствоваться» в положение другого (жертвы, обвиняемого, свидетеля). Как показывает опыт, студенты, работавшие с кейсом по роману Л.Н. Толстого «Воскресение», чаще проявляют гуманизм при анализе реальных уголовных дел.

4. Поведенческий компонент – формирование установки на правомерное и этическое поведение в будущей профессиональной деятельности. Осознание трагических последствий формализма (как в суде над Масловой) мотивирует к более взвешиванию и человеческому применению закона.

Таким образом, литературный кейс выступает не просто учебным заданием, а педагогическим ритуалом, в ходе которого студент проходит путь от внешнего знания к внутреннему убеждению. Именно в этом заключается его уникальная роль в формировании целостной, гуманистически ориентированной правовой культуры, соответствующей духовно-нравственным основам российской государственности.

Методика литературных кейсов органично вписывается в содержание дисциплины «Основы российской государственности», предусмотренной ФГОС ВО. Русская классика служит культурно-историческим фундаментом, на котором строится понимание:

- духовно-нравственных основ российской государственности;
- исторической преемственности правовых и гражданских ценностей;
- роли личности в укреплении правопорядка и гражданского общества.

Литературные кейсы на основе русской классики представляют собой мощный педагогический и гуманитарный инструмент, способный обогатить юридическое образование нравственным измерением и культурной глубиной. Они позволяют трансформировать абстрактные положения дисциплины в живые, эмоционально насыщенные ситуации, способствующие не просто запоминанию, а внутреннему усвоению ценностей. Предложенная методика, основанная на многоуровневом анализе, позволяет системно и научно обоснованно использовать художественные тексты для формирования целостной правовой культуры, в которой право воспринимается не как механическая система предписаний, а как выражение нравственного порядка общества.

1. Зорина, Е.М. Развитие правовой культуры студента через внеаудиторное чтение на дисциплине «Основы российской государственности» // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 8. – С. 45–50. – EDN LWBORL.
2. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова – М.: Прогресс, 1988–704 с.
3. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикёр; перевод с французского И.С. Вдовиной. – Москва: Академический Проект, 2020. – 695 с.
4. Yin, R.K. Case study research and applications: design and methods. – 6th ed. – Los Angeles [etc.]: SAGE Publications, 2018. – 319 p.
5. Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
6. Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
7. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass Publishers 211 p.
8. Корчагин, В. Н., Косырев В.П. Правовая культура личности: сущность, структура, технология формирования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 5(67). – С. 94–101. – EDN UOGWTD.
9. Nelken, D. (2014). Comparative Legal Cultures. In: Bruinsma, G., Weisburd, D. (eds) *Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5690-2_35
10. Соловьев, Вл.С. Оправдание добра: нравственная философия. – Москва: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656 с.

CASE-STORIES AS A TOOL FOR FORMING LEGAL CULTURE: METHODOLOGY FOR CREATING AND USING

Zorina E.M.

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics

The article is devoted to the substantiation and development of a methodology for using case-stories as a tool for shaping students' legal culture. The relevance of the study is due to the need to overcome legal nihilism and the formal assimilation of legal norms through humanitarian, emotionally rich teaching methods. The author defines a case-stories as a didactic tool based on the analysis of legal and moral conflicts in literary works, and proposes an integrative model at the intersection of hermeneutics, narrative theory, case method, and legal pedagogy. The paper presents an algorithm for creating cases (including the use of AI), a four-level model for analyzing them (hermeneutic, narrative, ethical, and legal), a system of evaluation criteria, and a multidimensional impact of the methodology on the components of legal culture (cognitive, value-normative, emotional-volitional, and behavioral). The main material is Russian literature of the 19th century, which is considered as a philosophical and legal discourse, ideally suited for the formation of value-oriented legal consciousness within the framework of the discipline «Fundamentals of Russian Statehood».

Keywords: case-stories, legal culture, hermeneutics, case-study, narrative pedagogy, fundamentals of Russian statehood, Russian literature of the 19th century, teaching methodology.

References

1. Zorina, E.M. Developing Students' Legal Culture through Extracurricular Reading in the Course "Fundamentals of Russian Statehood" // *Modern Professional Education*. – 2025. – No. 8. – Pp. 45–50. – EDN LWBORL.
2. Gadamer, H.-G. *Truth and Method: Foundations of Philosophical Hermeneutics*: Trans. from Germ. / General editor and introduction by B.N. Bessonov – Moscow: Progress, 1988–704 p.
3. Ricoeur, P. *Conflict of Interpretations. Essays on Hermeneutics* / P. Ricoeur; translated from French by I.S. Vdovina. – Moscow: Academicheskyy Proekt, 2020. – 695 p.
4. Yin, R.K. *Case study research and applications: design and methods*. – 6th ed. – Los Angeles [etc.]: SAGE Publications, 2018. – 319 p.
5. Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
6. Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
7. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass Publishers 211 p.
8. Korchagin, V. N., Kosyrev, V.P. Legal Culture of the Individual: Essence, Structure, and Formation Technology // *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*. – 2015. – No. 5(67). – P. 94–101. – EDN UOGWTD.
9. Nelken, D. (2014). Comparative Legal Cultures. In: Bruinsma, G., Weisburd, D. (eds) *Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5690-2_35
10. Soloviev, V.I. *Justification of Good: Moral Philosophy*. – Moscow: Institute of Russian Civilization, Algorithm, 2012. – 656 p.

Познавательная деятельность как фактор развития системно-познавательного кругозора студентов бакалавриата

Инькова Мария Дмитриевна,

старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Inkova.md@rea.ru

В статье рассматривается познавательная деятельность как ключевой фактор развития системно-познавательного кругозора обучающихся в условиях современного образовательного пространства. Проанализированы основные подходы классиков и современных исследователей (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Дж. Сименс, С. Даунс, Дж. Свеллер, Б. Баарс и др.) к пониманию когнитивных процессов, их социально-культурной и нейропсихологической обусловленности. Особое внимание уделено взаимосвязи когнитивных функций (восприятия, внимания, памяти, понятийного мышления) и механизмов интеграции знаний в целостную картину мира. Показана роль понятийного мышления, концептуальных структур, схем и глобального рабочего пространства сознания в расширении познавательных возможностей индивида. Подчеркивается важность автоматизации когнитивных схем для оптимизации рабочей памяти и повышения глубины системного анализа. Обоснована необходимость междисциплинарного подхода к развитию системно-познавательного кругозора, интегрирующего достижения педагогики, психологии, нейрофизиологии, когнитивистики и теории искусственного интеллекта. Представлены педагогические технологии, способствующие этому развитию. Автор приходит к выводу о том, что формирование системно-познавательного кругозора требует целенаправленного педагогического воздействия, активной субъектной позиции обучающегося и создания мотивационно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и развитие способности выявлять взаимосвязи, строить логические структуры и воспринимать мир как целостную систему.

Ключевые слова: системно-познавательный кругозор, познавательная деятельность, системные связи, когнитивные схемы.

В современной науке познавательная деятельность является актуальной сферой исследований в рамках различных дисциплин: психологии, педагогики, нейрофизиологии, лингвистики, философии, антропологии, искусственного интеллекта. Это дает право говорить о междисциплинарном характере когнитивных исследований. Основы современных исследований в этой области были заложены Дж.А. Миллером, Ж.Пиаже, Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др. Их исследования продолжили А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров, Н.Хомский. Особую актуальность когнитивные исследования получили в связи с развитием искусственного интеллекта.

Познавательная деятельность в образовательном процессе высшего учебного учреждения направлена не просто на усвоение знаний, но и на создание условий для развития способности видеть целостную картину, выявлять взаимосвязи между явлениями и выстраивать логические структуры. Этим умениям уделяет внимание и отечественное законодательство в сфере образования [12, с. 59]. Современные педагогические подходы предполагают активизацию познавательной активности и развитие критического мышления, что позволяет студентам становиться субъектами обучения, осознанно выстраивать когнитивные процессы и формировать целостное системное восприятие мира.

Таким образом, исследование познавательной деятельности как фактора развития системно-познавательного кругозора бакалавров представляет основу для совершенствования образовательных технологий, направленных на развитие комплексных аналитических и рефлексивных навыков, необходимых в условиях современного динамичного и междисциплинарного мира знаний.

Существует несколько подходов к изучению когнитивных процессов. Ж.Пиаже рассматривает проблемы познания с точки зрения возрастной дифференциации. Согласно его теории, когнитивные способности ребенка и его мыслительные процессы качественно отличаются от тех же самых процессов взрослого человека. Когнитивные функции и инструменты созревают постепенно с возрастом и развитием интеллекта ребенка как активного участника познавательного процесса. При этом происходит переход от чувственно-моторной активности через символическое и конкретное мышление к абстрактным рассуждениям [6].

В то же время Л.С. Выготский, поддерживая идею возрастных изменений, относит их на счет

влияния социального окружения и общества в целом. Именно общество и культурная среда формируют личность и разум, помогая постепенно осваивать навыки, в том числе когнитивные. Выготский подчеркивал, что развитие представляет собой качественные изменения, связанные с новыми формами мыслительных процессов [1].

По мнению А.Р. Лурии, который рассматривал познавательную деятельность как комплексный процесс работы единой функциональной системы, когнитивное развитие зависит как от генетических факторов, так и от воздействия социальной среды, которые отвечают за содержательное наполнение. При этом невозможно строго дифференцировать эти факторы, поскольку они тесно связаны между собой. Вслед за Л.С. Выготским, особое внимание ученый уделяет развитию речи, поскольку речь является материей сознания и его инструментом [5].

А.Н. Леонтьев рассматривает познавательную деятельность в рамках общей деятельности человека. Она отражает окружающий мир через действия и операции и является внутренней формой, возникающей на основе физической, внешней деятельности. Поскольку когнитивная деятельность протекает не изолированно, а в культурно-историческом контексте, то она формируется под его влиянием [3]. В этом его теория резонирует с идеями Л.С. Выготского.

Современный подход к познавательной деятельности учитывает весь накопленный опыт исследований в сфере познания и мышления. Популярное направление развивается в контексте цифровых технологий и искусственного интеллекта и строится на взаимодействии с информационными системами и сообществами. Оно получило название «коннективизма» и рассматривает знание не как внутренний продукт, а как распределенную во внешних и внутренних сетях систему, которая существует вне конкретного человека и может храниться и обновляться в базах данных, компьютерных системах и в социальных сетях. Обучение происходит через установление и поддержание связей между «узлами» – любыми объектами информации. Важна не столько накопленная информация, сколько размер и качество сети, а также умение работать с потоками знаний. Данная теория была разработана Дж.Сименсом и С. Даунесом и основывается на теории сетей и самоорганизации, а также использует концепции когнитивистики и педагогики [19; 20].

На основе проведенного анализа мы считаем возможным использовать междисциплинарный подход, поскольку каждая из теорий раскрывает познавательную деятельность и мышление в разных аспектах и позволяет комплексно подойти к проблеме развития системно-познавательного кругозора. Для получения целостной картины представляется необходимым учитывать широкий спектр разного рода переменных и детерминант познавательного процесса.

Предметом когнитивных исследований в педагогике являются процессы познания, которые лежат в основе обучения. Особое внимание уделяется познавательным структурам и инструментам человека, которые обеспечивают эффективность обучения, а также способам их развития. Инструменты представлены в виде структур обработки и преобразования информации и им присуща индивидуальность [11, с. 35].

Важным в процессе усвоения информации является качество инструмента познания, используемого обучающимися, его конструирующая активность. В этом контексте когнитивная педагогика обращает особое внимание на собственную активность ученика, порождающую метаинструменты.

В педагогической практике когнитивный подход позволяет объективизировать результаты обучения, поддерживая системно-деятельностный подход, который лежит в основе современных образовательных стандартов. Это способствует формированию четких путей достижения образовательных результатов и внедрению инновационных когнитивных технологий в процесс обучения. Задача педагогического процесса – создание эффективной когнитивной организации человека, оснащение его универсальными инструментами для решения познавательных задач [11, с. 36].

Процесс познавательной деятельности и все когнитивные функции основаны на постепенном усваивании небольших объемов хорошо структурированной информации, которая естественным образом постепенно превращается в знания, но для этого необходимо запустить определенные когнитивные механизмы. Интериоризация информации представляет собой комплексный процесс, который не сводится к простому перемещению внешних данных во внутренний план сознания, а заключается в формировании собственно сознания через рефлексивные механизмы [8, с. 2]. Превращение информации в знания проходит в несколько этапов. Начальным этапом является восприятие информации, за которым следует ее отбор, обработка и осмысление на основе индивидуальных ценностных ориентаций. Осмысленное сопоставляется с существующей системой знаний и интегрируется в нее, формируя новое понимание и знания. Применение знаний на практике способствует их закреплению в долгосрочной памяти и подтверждает усвоение. Происходит развитие индивида как личности [7, с. 179–180].

Рассмотрим данный процесс в деталях. Восприятие осуществляется с помощью сенсорных органов, и, через первичную фильтрацию поступающих стимулов, происходит выделение значимых для субъекта деталей. Селективный отбор релевантной информации из потока – ключевой этап в познавательной деятельности. Он обеспечивается взаимодействием нейробиологических, психологических и эволюционных факторов. На этой стадии задействуется функция внимания и оперативной памяти.

Внимание представляет собой двусторонний феномен, поскольку выражает взаимоотношение субъекта и объекта: с одной стороны, внимание направляется на объект, с другой – объект привлекает внимание. Причины внимания лежат не просто в объекте, а в его отношении к субъекту [10, с. 475]. В этой субъективной стороне проявляется избирательная направленность внимания и его деятельностный характер, который зависит от интересов индивида, его ценностных установок, тех смыслов, которые он связывает с данным объектом на основании своего мировосприятия. При этом пассивный характер восприятия переключается на направленную деятельность, внимание мобилизует сознание на активное получение информации и ее обработку. В этом заключается «ядро внимания» [10, с. 476–477].

Характерно, что интенциональное внимание не может быть сведено только к волевому аспекту, хотя воля, безусловно, один из факторов внимания. Она компенсирует недостаток внутренней мотивации – интереса. Направленность внимания зависит от основной деятельности, которая ориентирует направление мыслей, помыслов [10, с. 479].

Важнейшей характеристикой внимания является его объем, который ограничен, согласно разным исследованиям, до 3–9 не связанных между собой объектов. Количество находящихся в поле нашего внимания связанных между собой элементов, объединенных в осмысленное целое, может быть намного больше, в силу этого объем внимания является изменчивой характеристикой [10, с. 483]. В контексте системно-познавательного кругозора этот факт наглядно показывает преимущества целостной картины мира. Кроме того, раскрытие новых связей и аспектов способствует не только развитию системного видения, но и позитивно влияет на устойчивость внимания [10, с. 485–486]. Таким образом, получается взаимообогащающая зависимость. Развитие внимания является важнейшим фактором, который обуславливает успешность познавательной деятельности.

Вторым фактором в селективном отборе является память. Память можно описать как сложную структурированную психическую деятельность, которая включает в себя закрепление, сохранение, воспроизведение человеком полученной информации [16]. По мнению А.Бергсона, память становится связующим звеном сознания, устанавливая целостность и самоидентичность индивидуума [по 14, с. 16].

Специалисты, занимающиеся исследованиями в этой области, различают несколько видов памяти. Н.Во и Д.А. Норман разработали модель первичной и вторичной памяти, опираясь на концепцию У.Джеймса, который различал воспоминания и извлечение информации из непосредственного сознательного опыта. В рамках этой модели первичная память отвечает за восприятие, осознание и, если требуется, удержание объекта. Вторичная память обладает свойством постоянства

и подключается при постоянном воспроизведении [по 14, с. 25].

Аткинсон и Шифрин предложили трехуровневую модель памяти, где различают сенсорную, кратковременную и долговременную память. Сенсорная память функционирует как регистратор и связана с восприятием поступающих стимулов. Кратковременная память хранит информацию в течение некоторого периода времени, продолжительность которого зависит от индивида. Она представляет собой своего рода буферное хранилище, которое ограничено и может удерживать 7–9 единиц информации, при этом вновь поступающие единицы вытесняют предыдущие. Поступление единиц может контролироваться. Это хранилище связано с долговременной памятью, и связь имеет двусторонний характер. При необходимости, долговременная память поставляет связанные с хранящейся в кратковременной памяти вербальные ассоциации. Структуризация информации, содержащейся в кратковременной памяти, способствует ее переходу в долговременное хранилище [16].

Дж.А. Миллер ввел понятие рабочей памяти, которое он использовал для обозначения структур, которые задействуются при планировании и выполнении деятельности [18, с.3]. Cowan считает, что рабочая память не только ответственна за удержание, но и участвует в обработке информации, и напрямую связана с интеллектуальными возможностями человека [18, с.4–5]. Сохранение – это динамический процесс, который подразумевает активную работу с материалом. Сохранение нельзя сводить к простому консервированию, оно включает переработку материала, его осмысление, систематизацию, детализацию, обобщение [10, с. 313]. При этом существенную роль играют смысловые системные связи, которые объясняют упорядоченный характер воспроизведения. Однако они не исчерпывают механизмы запоминания, среди которых есть ассоциативные и структурные связи [10, с. 323].

Осмысление, обработка, структурирование и систематизация информации в рабочей памяти способствует ее поступлению в долговременную память, где она может храниться продолжительное время (до нескольких десятилетий). Ей свойственен огромный объем сохраняемой информации. Эта память физиологически связана с изменением структуры сознания. Здесь информации хранится в виде семантически связанных блоков [14, с. 29]. Системные связи между знаниевыми блоками отвечают за целостность мировосприятия и широту индивидуального одномоментного охвата.

Все виды памяти: кратковременная, рабочая и долговременная – играют ключевую роль в развитии системно-познавательного кругозора человека. Они взаимодополняют друг друга в сложном процессе познания окружающего мира. Каждый тип памяти исполняет определенную функцию в обработке информации на разных этапах

и способствует развитию комплексного видения. Кратковременная память выполняет роль фильтра и обеспечивает непрерывность восприятия, удерживая новые данные в течение нескольких секунд или минут. Она позволяет человеку фиксировать и отсеивать ненужное, а важное передавать для дальнейшей обработки.

Рабочая память представляет собой операционную систему манипуляции информацией, обеспечивая более глубокую обработку, на основе анализа, сравнения, систематизации. Рабочая память тесно связана с операциями мышления высокого уровня, таких, как рассуждение, сопоставление, принятие решений, прогнозирование и интеграция различных знаний в единую картину мира. Именно рабочая память позволяет удерживать и комбинировать элементы знаний для построения новых связей и формирования системного взгляда на предмет. С одной стороны, она ответственна за обновление знаний в долговременном хранилище, в том числе за счет притока и обработки новой информации. С другой стороны, именно система знаний, хранящихся в долговременной памяти, направляет внимание и во многом детерминирует отбор поступающей информации.

Долговременная память представляет собой долговременное хранилище смыслов, фактов, навыков, опыта и схем мышления и отвечает за накопление и структурирование знаний, их обобщение, что ведет к установке сложных взаимосвязей, развивает системную составляющую кругозора, а также способствует его расширению. Здесь закрепляются как фактическая информация, так и опыт и сложные навыки.

В этом смысле, память составляет основу личности отдельного человека, определяя его жизненные выборы. Можно говорить также о коллективной памяти, семейной или народной. Такая память задает направление развития целых общностей людей, ложась в основу коллективного менталитета в качестве смыслообразующего элемента.

Важную роль в познании выполняет понятийное мышление. Не случайно, понятийное мышление является мышлением высшего порядка по отношению к предметному, поскольку понятие представляет собой обобщенный образ, а, следовательно, тот, кто обладает понятийным мышлением, видит общность между предметами, способен выделять различные аспекты, т.е. анализировать, и строить логические связи, приходя к обобщениям. Мыслить понятиями – значит видеть систему [1, с. 122].

Согласно Л.С. Выготскому, при нормативном развитии готовность к понятийному мышлению начинает формироваться в раннем подростковом возрасте в 9–12 лет, и уже к 15–16 годам подросток может свободно оперировать понятиями, то есть самостоятельно формировать логические связи и системы, мыслить абстрактно, тем самым способствуя развитию целостного знания, или системно-познавательного кругозора.

Л.М. Веккер представляет понятийное мышление как работу концептуальных структур, которые он рассматривает как «интеллектообразующие когнитивные единицы». Они качественно изменяют все когнитивные процессы в том, что отвечают за целостную работу интеллекта и формируют интегральную реальность. Ученый подчеркивает структурную иерархию организации концептов – от абстрактных концептов до более конкретных мыслительных структур. Иерархический характер связей проявляется через взаимопроникновение понятийных структур и когнитивных процессов [по 4, с. 142–143].

При этом собственно понимание рассматривается как интерпретация интеллектом, сознанием, того, что воспринимается сенсорно. Таким образом, в основе понимания лежат отношения интенциональности, или осознанное устремление к объекту познания [15, с. 45]. Однако на этом процесс понимания не заканчивается, существует еще рефлексия понятого, то есть переосмысление, реорганизация смысловых структур, возникших при непосредственном контакте с объектом познания [15, с. 48].

Если по каким-то причинам понятийное мышление не развивается, это накладывает ограничения на когнитивную деятельность, в особенности сказывается на интегративных процессах мышления. В таком случае человек не умеет выделять существенные признаки, видеть причинно-следственные связи и создавать устойчивые абстрактные структуры. Без развитого понятийного мышления человек склонен к поверхностным, фрагментарным суждениям, не будет способен объективно интерпретировать факты и принимать взвешенные решения. В частности, отсутствует способность к дедуктивному мышлению и к построению общей системы знаний, что существенно снижает качество и глубину познавательной деятельности.

Кроме того, недостаток понятийного мышления препятствует овладению научными знаниями, которые строятся именно на основе понятий и требуют логической строгости, в целом, это негативно сказывается на общем уровне образования и интеллекта и ограничивает возможности человека адаптироваться к новым условиям, эффективно решать сложные задачи и интегрировать разнообразную информацию в целостную картину мира. В итоге человек остаётся в рамках конкретных, наглядных представлений, что ограничивает его кругозор и приводит к ошибкам в понимании действительности, прогнозах и принятии решений.

Эта позиция перекликается с методологией М.А. Холодной. Марина Александровна рассматривает интеллект как структурно-интегративный феномен, сущность которого не сводится к сумме его проявлений или совокупности наблюдаемых способностей. Она определяет интеллект как динамическую, структурированную и интегративную систему организации индивидуально-го ментального опыта, обеспечивающую возмож-

ности человека к эффективному, осмысленному и творческому взаимодействию с окружающим миром [13, с. 415–416]. Такой подход обеспечивает целостность, гибкость и продуктивность интеллектуальной деятельности личности. В качестве ключевых компонентов, составляющих интегративную основу интеллекта, М.А. Холодная выделяет когнитивные, понятийные, метакогнитивные и эмоционально-интенциональные структуры. Сложное взаимодействие этих компонентов, их синтез, который подразумевает иерархию и интеграцию, и обеспечивает интеллектуальную деятельность, то есть определяют способ отражения и осмысления окружающего мира и порождают ментальные репрезентации происходящего. Немаловажную роль в формировании индивидуальных смыслов и субъективной картины мира играет хранение и упорядочивание информации [13].

В парадигме системно-познавательного кругозора концепции Л.М. Веккера, М.А. Холодной позволяют увидеть, как индивидуальный опыт, ценностные установки влияют на систему связей, которые человек выстраивает между отдельными фактами. Уникальность этих связей зависит от субъективного восприятия ситуаций, лично-значимых атрибутов, культурных стереотипов, прошлого опыта и внутренних иерархий значимости. Сложное взаимодействие, иногда противоречивое, согласование этих элементов закладывает уникальный рисунок взаимосвязей между отдельными репрезентациями действительности и складывается в индивидуальный системно-познавательный кругозор. При этом целостность картины мира зависит не только от объема знаний, а в первую очередь от глубины, структурированности, сопряженности и иерархизированности индивидуального ментального опыта, который объединяет в себе различные психические механизмы и стили переработки информации.

Интересна теория Дж.Свеллера, который выдвигает идею о том, что мышление основывается на так называемых «схемах» (scheme), которые по описанию коррелируются с понятиями или концептами. Они представляют собой базовую знанцевую единицу (basic unit of knowledge) [21, с.297]. Именно эти схемы помогают человеку постигать новую информацию и представляют собой строительные единицы когнитивных способностей. Схемы не имеют предзаданности и не существуют как данность, а постигаются постепенно, в течение длительного времени, и впоследствии, будучи используемы много раз, применяются автоматически, безинтенционально. Таким образом, постепенно высвобождается внимание и ресурсы, которые теперь можно направить на другие объекты. В контексте теории Свеллера, одна из функций обучения заключается в постижении как можно большего количества схем и доведения их до автоматизма. Оба этих механизма – постижение схем и автоматизация – способствуют разгрузке когнитивных механизмов и увеличению объема рабочей памяти, то есть объема оперируемых дан-

ных в конкретный момент времени, что увеличивает индивидуальный кругозор.

Итак, в свете теории когнитивной нагрузки, системно-познавательный кругозор можно представить в виде архитектурного образования, имеющего свою иерархию, где компоненты связаны между собой. При этом глубина суждений и анализа будет зависеть от обширности схем, связывающих воедино отдельные факты и процессы. По мере накопления и автоматизации схем высвобождается когнитивный ресурс рабочей памяти, который может быть направлен на комплексные аспекты изучаемого материала, более сложные задачи и высокий уровень абстрактного мышления. Таким образом, чем богаче и сложнее структурированы схемы, тем шире становится индивидуальный кругозор и тем глубже становится системное понимание мира. Этот процесс постепенного построения и интеграции схем является ключевой задачей обучения – оно должно способствовать не только запоминанию фактов, но и формированию устойчивых, автоматизированных структур знаний, которые позволяют эффективно оперировать информацией в реальном времени.

Согласно «Теории глобального рабочего пространства», созданной В.Баарса, сознание представляет собой пространство, куда поступают сигналы из различных отделов мозга – «когнитивных модулей» – в режиме конкурентного доступа, затем в результате обработки этих сигналов, сознание отправляет ответные сигналы, распознающие отдельные локальными разделами головного мозга, которые производят ответную реакцию. Например, написанное слово посылает два рода сигналов: сенсорный (улавливаемый органами чувств, т.е. зрительный) и семантический. Эти сигналы будут обработаны в разных локациях и получат ответ. Сознание, с одной стороны, имеет функцию интегратора, а с другой, – глобального распределителя.

Большинство обработки протекает в бессознательном режиме. Для подключения сознательной формы требуется, чтобы информация попала в «глобальное рабочее пространство», то есть выиграла конкуренцию между модулями, тогда она становится доступной для других систем мозга – памяти, речевого аппарата, для принятия решений [17]. Таким образом, теория Б.Баарса рассматривает осознанную интерпретацию семантических сигналов как продукт эффективной интеграции и «трансляции» локальных смыслов в глобальное пространство, благодаря чему они становятся доступны для мышления, памяти и поведения.

В рамках исследований по развитию системно-познавательного кругозора, представляет интерес расшифровка и обработка семантических сигналов, поскольку их интерпретация и дальнейшее распределение зависят от уже имеющейся системы знаний, к которой есть доступ, поэтому, чем больше обзор и богаче система данных, тем точнее будет ответная реакция. Кроме того, чрезвычайно важно, осознанно выявлять значимые эле-

менты в инфопотоке и делать их предметом фокусировки, то есть они должны быть доступны всему мозгу через глобальное рабочее пространство, для осознанной интеграции разрозненных фактов, идей и концепций в единую систему личной картины мира.

Системно-познавательный кругозор требует видеть отношения между элементами системы. С точки зрения теории Б.Баарса, это означает умение связывать выходы различных модулей (например, научного, художественного, социального) в единую структуру именно в глобальном рабочем пространстве, где доступна комплексная интерпретация и интеграция. Соответственно, приобретение нового опыта, переосмысление уже имеющихся идей способствует расширению глобального рабочего пространства, то есть одномоментно доступного обзора.

Если соотнести «Теорию глобального рабочего пространства» Б.Баарса с ранее описанной «Теорией когнитивной нагрузки» Дж.Свеллера, то увидим, что они хорошо коррелируют друг с другом. Обе теории исходят из понимания ограниченности ресурсов сознания и рабочей памяти. Ограниченность глобального рабочего пространства может рассматриваться как одна из причин когнитивной нагрузки: рабочая память есть физиологическая и психическая основа этого пространства. Если поступает слишком много информации, возникает избыточное наполнение глобального рабочего пространства. Дж.Свеллер описывает более локальные процессы, а именно образование схем (нейросетей), которые позволяют автоматизировать реакции, превращая серию сигналов в комплексную единицу, тем самым расширяя рабочее пространство сознания и эффективно упаковывая информацию в память. Адекватная когнитивная нагрузка способствует эффективной обработке и последующей интеграции, если же информация не упакована и изобилует несвязанными друг с другом деталями, то это ведет к когнитивной перегрузке и ограничивает возможности оперирования данными.

Таким образом, сложное взаимодействие различных когнитивных систем, функций и процессов обеспечивает формирование и развитие системно-познавательного кругозора индивидуума на протяжении всей его жизни. Этот процесс начинается с простых уровней и перерастает в сложное самоорганизующееся взаимодействие, на которое влияют как внутренние (особенности психической организации личности, ценностные установки), так и внешние (жизненные обстоятельства, события, среда) факторы. При этом и те, и другие в некоторой степени подлежат воздействию, в том числе педагогическому и личностному.

Например, осознанное воздействие на интеллектуальное и ценностное развитие человека, осуществляемое образовательными и личностными усилиями способно усилить гармоничное формирование системно-познавательного кругозора. Такое воздействие строится на использова-

нии современных педагогических технологий, которые стимулируют и поддерживают познавательный интерес, способствуют развитию понятийного и системного мышления, аналитических способностей, формируют навыки самостоятельности, критического мышления и саморефлексии. Это, в свою очередь, позволяет индивидууму успешнее адаптироваться к меняющимся жизненным обстоятельствам, в том числе, профессиональным, и принимать более взвешенные решения в различных сферах деятельности.

Основные подходы и технологии, направленные на развитие системно-познавательного кругозора обучающихся включают:

1. Развитие навыков критического мышления: организация учебного процесса по стадиям, которые содержат актуализацию имеющихся знаний, ввод и систематизацию новой информации, рефлексии с обменом мнениями. Данная педагогическая стратегия формирует способность искать взаимосвязи, видеть систему и делать обоснованные выводы.

2. Применение проблемного обучения: создание проблемных ситуаций стимулирует студентов к самостоятельному поиску информации, умению анализировать, синтезировать и применять полученные знания в условиях незнакомых ситуаций.

3. Организация проектной деятельности: обучающиеся вовлекаются в исследовательскую деятельность через поиск практических решений на междисциплинарном уровне. В ходе такой деятельности возникает диалог между участниками проекта и происходит непосредственный обмен знаниями в межличностной коммуникации [2, с. 55].

4. Интегративное обучение: способствует использованию знаний из различных дисциплин, выстраивает междисциплинарные связи, развивая системное восприятие мира.

Эти и другие педагогические технологии основаны на создании возможностей для комплексного развития когнитивного потенциала обучающихся. Однако современный образовательный процесс строится исходя из субъектной позиции, что подразумевает активную осознанную деятельность всех участников, в том числе, обучающихся. Без внутренней мотивации и установки на познавательную деятельность развитие системно-познавательного кругозора обучающихся существенно затрудняется, поскольку системно-познавательный кругозор предполагает не просто накопление знаний, а активное осмысление взаимосвязей, формирование умений видеть целостную картину и самостоятельно выстраивать логические связи.

Отсутствие осознанной позиции активного субъекта обучения препятствует развитию системного мышления, способности к саморефлексии – ключевых компонентов системно-познавательного кругозора. При этом такую позицию можно развивать и поддерживать педагогически, через создание мотивационной среды и развитие познавательного интереса.

Литература

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в шести томах. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
2. Дрегер, К.Е. Психолого-педагогические методы стимулирования социального интереса профессиональной подготовки студентов направления журналистика и медиакоммуникации // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 2. – С. 53–58.
3. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии /А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2007. – 511 с.
4. Логинова, Н.А., Осорина, М.В., Холодная, М.А., Чередникова, Т.В. Единая теория психических процессов Л.М. Веккера в современной психологии // Психологический журнал. – 2018. – № 6. – С. 137–148.
5. Лурия, А.Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2020. – 577с.
6. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. – 192с.
7. Пушкарева Т.В. Интериоризация научного знания в процессе обучения в вузе // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 1–1. – С. 178–183.
8. Пушкарева, Т.В. Проблема интериоризации знаний в психолого-педагогической науке / Т.В. Пушкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 837.
9. Раушанова, А.М. Обзор литературы по изучению объема рабочей памяти // А.М. Раушанова // Вестник КазНМУ, – 2014. – № 3(1). – С. 142–145.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. «Издательство АСТ», 2020. – 734 с.
11. Сергеев, С.Ф. Когнитивная педагогика: пользовательские свойства инструментов познания // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – С. 35–41.
12. Филимонова, Е.Ю. Формирование системного мышления будущих экономистов в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4(147). – С. 58–63.
13. Холодная, М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта [Электронный ресурс] URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20477196.pdf (Дата обращения: 10.07.2025).
14. Цигичко, Е.А. Моделирование системной организации когнитивных процессов младших подростков // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук, Кемерово. – 2023. – 210 с.
15. Щедровицкий, П.Г. Пиаже vs Выготский: понимание vs мышление//Школа и мышление. – Москва. – 2020. – С. 40–65.
16. Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. human memory: A proposed system and its control processes. [Электронный ресурс] URL: https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/articles/1968-Atkinson_and_Shiffrin.pdf (Accessed on 06.07.2025).
17. Baars, B., Cage, M. Cognition, brain, and consciousness: Introduction to cognitive neuroscience. 2nd edition. Oxford: Elsevier Ltd. – 2010. – 19 p.
18. Cowan, N. What are the differences between long-term, short-term, and working memory // Prog Brain Res. – 2009. – 19 p.
19. Downes, S. Learning networks and connective knowledge // Instructional Technology Forum. – 2006. – 27p.
20. Siemens, G. Knowing knowledge, 2006. URL: www.knowingknowledge.com (Accessed on 06.07.2025)
21. Sweller, J. Cognitive Load Theory, Learning Difficulty and Instructional Design. Learning and Instruction, 4, 1994. – P. 295–312.

COGNITIVE ACTIVITY TO DEVELOP SYSTEMIC-COGNITIVE OUTLOOK OF UNDERGRADUATES

Inkova M.D.

Plekhanov Russian University of Economics

The article examines cognitive activity as a key factor in the development of a systemic-cognitive outlook of students in the context of the modern educational environment. The main approaches of both classical and contemporary researchers (J. Piaget, L.S. Vygotsky, A.R. Luria, A.N. Leontiev, G. Siemens, S. Downes, J. Sweller, B. Baars, and others) to understanding cognitive processes and their socio-cultural and neuropsychological conditioning are analyzed. Particular attention is paid to the interrelationship of cognitive functions (perception, attention, memory, conceptual thinking) and the mechanisms of knowledge integration into a holistic worldview. The role of conceptual thinking, conceptual structures, schemas, and the global workspace in expanding an individual's cognitive capabilities is highlighted. The importance of the automation of cognitive schemas for optimizing working memory and deepening systemic analysis is emphasized. The necessity of an interdisciplinary approach to the development of a systemic-cognitive outlook, integrating advances from pedagogy, psychology, neurophysiology, cognitive science, and artificial intelligence theory, is substantiated. Pedagogical technologies contributing to this development are presented. The author concludes that the formation of a systemic-cognitive outlook requires targeted pedagogical influence, an active subjective position of the learner, and the creation of a motivational and developmental educational environment that ensures not only the assimilation of knowledge but also the development of the ability to identify interrelations, build logical structures, and perceive the world as an integrated system.

Keywords: systemic-cognitive outlook, cognitive activity, systemic relationships, cognitive schemas.

References

1. Vygotsky, L.S. Collected Works in Six Volumes. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
2. Dreger K. Ye. Psychological and Pedagogical Methods on Stimulating Social Interest in professional training of Students in the Field of Journalism and Media Communication // Pedagogical Sciences Bulletin, 2025. No.2. pp. 53–58.
3. Leontiev, A.N. Lectures on General Psychology / A.N. Leontiev. Moscow: Smysl; Publishing Center "Academy," 2007. 511 p.
4. Loginova, N.A., Osorina, M.V., Kholodnaya, M.A., Cherednikova, T.V. Unified Theory of Mental Processes by L.M. Vekker in Contemporary Psychology // Psychological Journal. 2018. No. 6. pp.137–148.
5. Luria, A.R. Language and Consciousness. St. Petersburg: Piter, 2020. 577 p.
6. Piaget, J. Psychology of Intelligence. St. Petersburg: Piter, 2004. 192 p.

7. Pushkareva, T.V. Interiorization of Scientific Knowledge in University Education // Teacher of the 21st Century. 2009. No. 1–1. pp.178–183.
8. Pushkareva, T.V. The Problem of Interiorization of Knowledge in Psycho-Pedagogical Science / T.V. Pushkareva // Modern Problems of Science and Education. 2015. No. 1–1. p. 837.
9. Raushanova, A.M. Literature Review on the Study of Working Memory Capacity // A.M. Raushanova // KazNMU Bulletin, 2014. No. 3(1). pp.142–145.
10. Rubinstein, S.L. Fundamentals of General Psychology. "AST Publishing," 2020. 734 p.
11. Sergeev, S.F. Cognitive Pedagogy: User Properties of Cognitive Tools // School Technologies. 2011. No. 2. pp.35–41.
12. Filimonova, E. Yu. Formation of Systemic Thinking of Future Economists within Teaching the Discipline "Foreign Language" // Bulletin of Volgograd State Pedagogical University. 2020. No. 4(147). pp. 58–63.
13. Kholodnaya, M.A. Structural-Integrative Methodology in the Study of Intelligence [Electronic resource] URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20477196.pdf (Accessed: 10.07.2025).
14. Tsigichko, E.A. Modeling the Systemic Organization of Cognitive Processes of Younger Adolescents // Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences, Kemerovo. 2023. 210 p.
15. Schedrovitsky, P.G. Piaget vs Vygotsky: Understanding vs Thinking // School and Thinking. Moscow. 2020. pp. 40–65.
16. Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. human memory: A proposed system and its control processes. [Электронный ресурс] URL: https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/articles/1968-Atkinson_and_Shiffrin.pdf (Accessed on 06.07.2025).
17. Baars, B., Cage, M. Cognition, brain, and consciousness: Introduction to cognitive neuroscience. 2nd edition. Oxford: Elsevier Ltd. 2010. 19 p.
18. Cowan, N. What are the differences between long-term, short-term, and working memory // Prog Brain Res. 2009. 19 p.
19. Downes, S. Learning networks and connective knowledge // Instructional Technology Forum. 2006. 27p.
20. Siemens, G. Knowing knowledge, 2006. URL: www.knowing-knowledge.com (Accessed on 06.07.2025)
21. Sweller, J. Cognitive Load Theory, Learning Difficulty and Instructional Design. Learning and Instruction, 4, 1994. pp. 295–312.

История и современное состояние художественного образования в различных странах

Кахно Евгения Игоревна,

главный педагог и руководитель школы дизайна ConceptART
E-mail: kakhnoevgenia@gmail.com

В статье представлены результаты сравнительного историко-педагогического исследования развития систем художественного образования в различных странах. Методологической основой выступил компаративный подход. Выявлены общие закономерности и национальная специфика в целевых ориентациях, структуре и содержании образования. Особое внимание уделено анализу современных тенденций, включая цифровизацию и интернационализацию. Определены перспективные направления развития художественного образования, имеющие практическую значимость для совершенствования образовательной политики и педагогической практики.

Ключевые слова: художественное образование, сравнительная педагогика, история педагогики, цифровизация, образовательная политика.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью художественного образования в формировании творческой, гармонично развитой личности, способной к эстетическому восприятию мира и адаптации в условиях динамично меняющейся социально-культурной реальности.

Глобализационные процессы, цифровая трансформация общества и усиление межкультурного диалога ставят перед педагогической наукой задачу переосмысления целей, содержания и методов художественного образования в рамках общемирового контекста.

Сравнительный анализ различных национальных моделей позволяет выявить как универсальные, так и контекстно-обусловленные эффективные педагогические практики, что имеет важное значение для развития отечественной педагогической теории и практики. Проблема исследования заключается в существующем противоречии между наличием богатого международного опыта в сфере художественного образования и недостаточной его систематизацией и адаптацией при разработке современных педагогических стратегий и образовательных программ.

Целью статьи является проведение сравнительного историко-педагогического анализа систем художественного образования в различных странах для выявления ключевых тенденций, закономерностей и перспектив их развития.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- определение ключевых исторических этапов становления систем;
- выявление общих и специфических черт в целях, структуре и содержании современных национальных моделей;
- анализ влияния социально-экономических, политических и технологических факторов на их трансформацию;
- характеристика современных тенденций, включая процессы цифровизации и международного сотрудничества;
- формулирование рекомендаций педагогического характера для дальнейшего развития художественного образования.

Методологическую основу исследования составляют принципы компаративной педагогики, что позволило осуществить сравнительный анализ объектов исследования. Также применялись историко-генетический метод для реконструкции процесса становления систем, метод теоретического анализа и синтеза, систематизации и обобщения.

Научная новизна заключается в комплексном сопоставлении национальных систем художественного образования сквозь призму педагогических наук с акцентом на методологические и технологические аспекты их функционирования и развития.

Исторический анализ позволяет выделить несколько магистральных путей формирования систем художественного образования, тесно связанных с культурно-историческим развитием нации.

В России системное художественное образование берет начало с основания Императорской Академии художеств в 1757 году, которая заложила фундамент академической школы, ориентированной на подготовку профессиональных художников [5, с. 58].

Советский период характеризовался идеологизацией содержания образования в рамках доктрины социалистического реализма, но при этом созданием мощной государственной системы многоуровневой подготовки кадров в сфере искусства.

В странах Западной Европы, таких как Великобритания, Франция и Германия, истоки системного образования лежат в эпохе Возрождения с созданием первых художественных академий, таких как Академия рисунка во Флоренции (1563) и Королевская академия художеств во Франции (1648).

Эти учреждения изначально выполняли социальный заказ аристократии и государства.

Промышленная революция XIX века способствовала появлению школ дизайна и прикладного искусства, ориентированных на нужды промышленности [12, с. 45].

Радикальный перелом в педагогике искусства связан с деятельностью «Баухауса» в Германии (1919), провозгласившего синтез искусства, ремесла и технологий [14, с. 112].

Американская модель сложилась позднее, в XIX веке, и с самого начала испытывала влияние европейских образцов, но с акцентом на прагматизм и демократизацию.

Художественное образование рассматривалось как часть общего образования, способствующего развитию личности, а не только как узкопрофессиональная подготовка [9, с. 25].

В странах Азии, таких как Китай и Япония, процессы модернизации художественного образования начались в период активных контактов с Западом. Это привело к формированию гибридных моделей, сочетающих национальные художественные традиции с западными академическими методами [10, с. 88].

В постколониальных странах Африки и Азии становление национальных систем художественного образования во второй половине XX века было связано с процессами деколонизации и поиском культурной идентичности, что обусловило повышенное внимание к традиционным искусствам и ремеслам [11, с. 34].

Таким образом, историко-педагогический анализ показывает, что формирование национальных систем художественного образования бы-

ло детерминировано комплексом факторов: культурно-историческими традициями, социально-политическим устройством, уровнем экономического развития и международным влиянием.

Сравнительный анализ целей и задач художественного образования позволяет выявить как общие, так и специфические целевые ориентации.

К общим целям относится развитие творческого потенциала личности, формирование эстетической культуры, художественно-эстетическое воспитание. Эти цели присутствуют в программных документах большинства стран, включая США, страны Европейского союза, Россию и Китай [8, с. 72].

В то же время наблюдаются и специфические акценты. В западных странах, таких как США, государства ЕС и Австралия, сильный акцент делается на подготовку кадров для креативных индустрий, развитие инновационного и критического мышления, формирование навыков работы с цифровыми технологиями [6, с. 15].

В странах Азии, в частности в Китае и Индии, образовательная политика направлена на сохранение и трансляцию национального культурного наследия и формирование культурной идентичности, что часто является элементом государственной политики «мягкой силы» [14, с. 56].

В развивающихся странах Африки и Ближнего Востока художественное образование нередко рассматривается как инструмент социальной интеграции, межкультурного диалога и решения локальных социальных проблем [5, с. 1165].

Что касается структуры и содержания, то для большинства развитых стран характерна многоуровневая система, включающая общее художественное образование в рамках школьной программы, дополнительное образование в школах искусств и кружках, а также среднее профессиональное и высшее образование в специализированных вузах и колледжах.

Содержание обучения в Европе и России традиционно сохраняет сильную академическую составляющую, основанную на фундаментальном рисунке и живописи. В США и Австралии образовательные программы отличаются большей гибкостью, междисциплинарностью, с значительной долей проектной деятельности и теоретических курсов по истории и критике искусства [9, с. 45; 1, с. 12].

Методы обучения демонстрируют общую тенденцию к смещению от чисто репродуктивных методов, таких как «мастер-копия», к проектным, проблемным и исследовательским методам, активизирующим познавательную самостоятельность учащихся.

Роль государства и подходы к оценке качества образования также различаются. В странах Европейского союза, таких как Германия, Франция и Австрия, высшее художественное образование часто является бесплатным, что обеспечивает его широкую доступность.

В США система в значительной степени коммерциализирована.

В Китае государство активно инвестирует в элитные художественные вузы, тогда как во многих развивающихся странах наблюдается хронический дефицит государственного финансирования этой сферы.

Оценка качества образования осуществляется как через национальные системы аккредитации, так и через международные рейтинги, которые, однако, далеко не всегда адекватно отражают специфику творческого образования и его педагогические результаты.

Цифровизация художественного образования представляет собой ключевой тренд, трансформирующий все компоненты образовательного процесса.

К ее положительным аспектам относится расширение доступа к мировым культурным ресурсам через виртуальные музеи и онлайн-архивы, появление новых инструментов творчества, таких как цифровая живопись и 3D-моделирование, а также развитие новых форм обучения, включая онлайн-курсы и модели смешанного обучения [3, с. 73].

Однако цифровизация порождает и ряд педагогических проблем. Среди них риск девальвации тактильного опыта и ручных навыков, формирование «клипового» восприятия у обучающихся, необходимость разработки новых методик, адекватных цифровой среде, и проблема цифрового неравенства [4, с. 237].

В связи с этим возникают новые задачи для педагогики, такие как формирование цифровых компетенций преподавателей, разработка дидактических моделей, интегрирующих традиционные и цифровые практики, и создание специализированных образовательных платформ, учитывающих специфику творческих дисциплин.

Еще одной значимой тенденцией является усиление междисциплинарности и связей с креативными индустриями. Наблюдается стирание жестких границ между искусством, дизайном, технологиями и наукой.

Это объективно требует пересмотра содержания образовательных программ и широкого внедрения педагогических технологий, основанных на проектной деятельности, которая имитирует реальные процессы в креативном секторе [7, с. 125].

Параллельно происходит углубление интернационализации художественного образования через развитие программ студенческой мобильности, международных совместных образовательных программ и сетевых проектов.

Подобные инициативы способствуют не только академическому обмену, но и формированию межкультурной компетентности будущих художников и педагогов, что становится неотъемлемым элементом их профессиональной подготовки.

Проведенный анализ подтверждает, что современное художественное образование находится в состоянии активной трансформации, движимый глобальными вызовами.

В этой связи представляется необходимым поиск баланса между сохранением уникальных национальных педагогических традиций, примером которых может служить российская академическая школа, и адаптацией к общемировым тенденциям, таким как цифровизация и междисциплинарность.

С педагогической точки зрения, ключевыми направлениями развития являются следующие аспекты.

Во-первых, это модернизация содержания образования через интеграцию традиционных художественных техник с цифровым искусством и усиление историко-теоретической и критической составляющих.

Во-вторых, разработка и внедрение инновационных педагогических технологий, что предполагает расширение использования проектных методов, проблемного обучения и технологий формирующего оценивания в творческом образовании.

В-третьих, необходим акцент на развитии у обучающихся метапредметных компетенций, таких как креативность, критическое мышление, коммуникация и коллаборация, которые становятся востребованными не только в сфере искусства, но и в других областях.

Наконец, решающее значение приобретает систематическое повышение квалификации педагогических кадров, подготовка преподавателей, способных эффективно работать в условиях цифровой и междисциплинарной парадигмы.

Проведенное сравнительное историко-педагогическое исследование позволило выявить магистральные пути развития систем художественного образования в мире и их специфику.

Установлено, что, несмотря на универсальный характер базовых педагогических целей, таких как развитие творческой личности, национальные модели существенно различаются по своей направленности, что обусловлено культурно-историческим контекстом и современными социально-экономическими условиями.

К числу наиболее значимых общемировых тенденций относятся цифровая трансформация, усиление междисциплинарных связей и интернационализация.

Эти процессы порождают комплекс педагогических задач, связанных с модернизацией содержания, методов обучения и подготовки преподавательских кадров.

Результаты исследования имеют практическую значимость для разработчиков образовательной политики, руководителей учебных заведений и преподавателей художественных дисциплин. Они могут быть использованы для совершенствования национальной системы художественного образования в России через критическое осмысление и адаптацию международного опыта с учетом отечественных педагогических традиций.

Перспективы дальнейших исследований видятся в углубленном изучении эффективности конкретных педагогических технологий в художе-

ственном образовании, разработке моделей оценки образовательных результатов в творческих дисциплинах, а также в исследовании региональных аспектов развития художественного образования в рамках Российской Федерации.

Литература

1. Боровская Е.А. История становления художественного образования в России // Вестник Челябинского государственного университета. 2020. № 1 (435). С. 9–16.
2. Кузин В.С. Психология живописи. М.: Оникс, 2005. 304 с.
3. Созонова О.Я., Каменщикова С.А. Цифровизация художественного образования в России // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна. 2022. № 2. С. 71–78.
4. Тютюнова Ю.М. Художественное образование на современном этапе: проблемы цифровизации // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна. 2021. № 2. С. 234–243.
5. Alhomaiddi M., Salleh S. The Importance of Art Education in Saudi Arabia: A Review // Journal of Positive School Psychology. 2022. Vol. 6. No. 2. P. 1161–1168.
6. Bakhshi H., Hargreaves I., Mateos-Garcia J. A manifesto for the creative economy. L.: Nesta, 2013. 45 p.
7. Bridgstock R. Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education // Arts and Humanities in Higher Education. 2013. Vol. 12. No. 2–3. P. 122–137.
8. Chalmers G.F. South Kensington in the Farthest Colony // Framing the Past: Essays on Art Education / D. Soucy & M.A. Stankiewicz (Eds.). Reston: National Art Education Association, 1990. P. 70–85.
9. Efland A. D. A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. N.Y.: Teachers College Press, 1990. 305 p.
10. Elman B.A. Civil examinations and meritocracy in late imperial China. Cambridge: Harvard University Press, 2013. 442 p.
11. Kasfir S.L. Contemporary African art. L.: Thames & Hudson, 1999. 224 p.
12. Pevsner N. Academies of Art: Past and Present. Cambridge: Cambridge University Press, 1940. 324 p.

13. Wick R.K. Teaching at the Bauhaus. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2000. 400 p.
14. Yang J. Chinese contemporary art teachers' professional development in the 20th and 21st centuries within the multicultural framework // Heritage Science. 2022. Vol. 10. P. 56.

HISTORY AND CURRENT STATE OF ART EDUCATION IN VARIOUS COUNTRIES

Kakhno Ye.I.

ConceptART design school

The article presents the results of a comparative historical-pedagogical study of the development of art education systems in various countries. The methodological basis was a comparative approach. General patterns and national specifics in the goals, structure, and content of education are revealed. Particular attention is paid to the analysis of modern trends, including digitalization and internationalization. Promising directions for the development of art education, which have practical significance for improving educational policy and pedagogical practice, are identified.

Keywords: art education, comparative pedagogy, history of pedagogy, digitalization, educational policy.

References

1. Borovskaya E.A. History of the Development of Art Education in Russia // Bulletin of Chelyabinsk State University. 2020. No. 1 (435). Pp. 9–16.
2. Kuzin V.S. Psychology of Painting. Moscow: Onyx, 2005. 304 p.
3. Sozonova O.Ya., Kamenshchikova S.A. Digitalization of Art Education in Russia // Modern Trends in Fine, Decorative, Applied Arts and Design. 2022. No. 2. Pp. 71–78.
4. Tyutyunova Yu.M. Art Education at the Present Stage: Problems of Digitalization // Modern Trends in Fine, Decorative, Applied Arts and Design. 2021. No. 2. Pp. 234–243.
5. Alhomaiddi M., Salleh S. The Importance of Art Education in Saudi Arabia: A Review // Journal of Positive School Psychology. 2022. Vol. 6. No. 2. P. 1161–1168.
6. Bakhshi H., Hargreaves I., Mateos-Garcia J. A manifesto for the creative economy. L.: Nesta, 2013. 45 p.
7. Bridgstock R. Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education // Arts and Humanities in Higher Education. 2013. Vol. 12. No. 2–3. P. 122–137.
8. Chalmers G.F. South Kensington in the Farthest Colony // Framing the Past: Essays on Art Education / D. Soucy & M.A. Stankiewicz (Eds.). Reston: National Art Education Association, 1990. pp. 70–85.
9. Efland A. D. A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. N.Y.: Teachers College Press, 1990. 305 p.
10. Elman B.A. Civil examinations and meritocracy in late imperial China. Cambridge: Harvard University Press, 2013. 442 p.
11. Kasfir S.L. Contemporary African art. L.: Thames & Hudson, 1999. 224 p.
12. Pevsner N. Academies of Art: Past and Present. Cambridge: Cambridge University Press, 1940. 324 p.
13. Wick R.K. Teaching at the Bauhaus. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2000. 400 p.
14. Yang J. Chinese contemporary art teachers' professional development in the 20th and 21st centuries within the multicultural framework // Heritage Science. 2022. Vol. 10. P. 56.

Исследование готовности педагогов к реализации профильного образования в общеобразовательных организациях

Красницкая Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

E-mail: elena.krasnitskaya@chiro74.ru

Селиванова Елена Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

E-mail: elena.selivanova@chiro74.ru

Буров Константин Сергеевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

E-mail: konstantin.burov@chiro74.ru

Бегашева Ирина Станиславовна,

начальник организационно-методического отдела центра научно-методического сопровождения муниципальных систем образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

E-mail: irina.begasheva@chiro74.ru

В статье актуализируется проблема реализации в общеобразовательных организациях профильного образования, направленного на содействие обучающимся в профессиональном самоопределении и выборе направления будущей профессиональной деятельности в рамках образовательного процесса. Ставится цель – исследование уровня готовности педагогов к реализации профильного образования в общеобразовательных организациях. проведенного исследования связывается с определением и характеристикой понятия готовности педагогов к реализации профильного образования. Научной новизной обладают разработанные авторами диагностические материалы, обеспечивающие определение уровня изучаемой готовности у педагогов общеобразовательных организаций. Представлены результаты, свидетельствующие о существующих профессиональных затруднениях педагогов в области реализации профильного образования. Констатируется необходимость научно-методического сопровождения педагогических работников по данной тематике. Охарактеризованные результаты и выводы обладают практической значимостью для совершенствования инструментов оценивания профессиональной компетентности педагогов в исследуемой сфере, проектирования содержания дополнительных профессиональных программ, направленных на совершенствование компетенций педагогов реализации профильного образования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение обучающихся, профессиональный выбор, профильное образование, общеобразовательные организации, подготовка педагогов к профилизации, научно-методическое сопровождение педагогов.

Введение

На современном этапе развития нашей страны становится очевидной необходимость привлечения молодых специалистов в организации промышленной и социальной сферы. Решение многих производственных задач и инновационное развитие организаций обеспечивается значительным профессиональным и творческим потенциалом сотрудников, которые адаптировались и самореализовались в профессиональной деятельности. Предпосылкой профессиональной успешности является профессиональное самоопределение и осознанный выбор членом общества профессии. В связи с этим весьма точной является одна из национальных целей развития Российской Федерации, связанная с поддержкой реализации потенциала и талантов граждан в русле социально ответственного поведения.

Не вызывает сомнения тот факт, что общеобразовательные организации обладают значительным потенциалом для поддержки профессионального самоопределения обучающихся и призваны решать данную задачу в рамках имеющихся полномочий. При этом, такая поддержка не ограничивается профориентационной работой. В школах реализуется профильная направленность обучения, открываются инженерные, медицинские, психолого-педагогические классы, обучающимся предлагаются программы профессионального обучения. Идея интеграции данных форм содействия профессиональному самоопределению обучающихся легла в основу представлений о профильном обучении. Отметим, что профильное образование рассматривается как новое явление. Оно предполагает «создание сети профильных профессиональных классов, объединение ресурсов возможностей ее участников, комплексную реализацию профильного обучения, профессиональную ориентацию и профессионального обучения [1, с. 20]. Научных работ, выполненных в данном русле существенно мало, что делает данное исследование актуальным и требующим дальнейшей разработки.

В образовательной практике общеобразовательных организаций Челябинской области данная идея нашла отражение в рамках разработанной образовательной стратегии ТЕМП⁷⁴, сущность которой раскрывалась ранее в публикациях авторов настоящей статьи. Ее основной целью является координация усилий всех заинтересованных субъектов профориентационной деятельности и обеспечение функционирования в общеобразовательной организации системы профильного

образования. Ожидаемый результат определяется как развитие направленности обучающихся на профессиональное самоопределение, повышение их готовности к выбору профессии, формирование осознанного стремления к получению профессионального образования [1].

Стоит отметить, что в образовательных организациях сегодня применяются только отдельные педагогические практики по реализации единой модели профориентации, профильного обучения или моделей профильных предпрофессиональных классов. В числе прочих причин данной ситуации, можно выделить недостаточную готовность педагогов общеобразовательных организаций использовать возможности профильного образования. Так, очевидно, что практики профориентационной деятельности основаны на инициативности и высокой заинтересованности педагогов в получаемых результатах. Реализация профильного обучения предполагает осведомленность о возможностях региональной образовательной системы в реализации различных направлений такого обучения. Преподавание учебных предметов в профильных предпрофессиональных классах требует профессионально-ориентированного подхода к отбору содержания образования и проектированию контекстных учебных заданий. Практики профессиональной ориентации требуют готовности педагогов к наставнической и консультационной деятельности в области содействия в выборе индивидуальной образовательной траектории. В связи с этим возникает задача научно-методического сопровождения педагогов в осуществлении данной деятельности на региональном уровне.

Для этого необходимо выявить уровень осведомленности педагогов о профильном образовании, профессиональные интересы и затруднения педагогов в его реализации. На основании данной информации можно будет проектировать дополнительные профессиональные программы, консультационные мероприятия, способствующие популяризации и внедрению профильного образования широкую образовательную практику. В связи с обозначенными актуальными проблемами ставится цель настоящей статьи: исследование уровня готовности педагогов к реализации профильного образования в общеобразовательных организациях. На основании научных представлений о соответствующей готовности педагогов проводится эмпирическое исследование с использованием опросных методов, анализируются полученные результаты, формулируются выводы и рекомендации по совершенствованию научно-методического сопровождения педагогов в реализации ими профильного образования.

Материалы и методы

Анализ научных исследований и словарей позволяет определить сущность понятий, связанных с настоящей работой: готовность, профессиональная

готовность, готовность к профильному обучению. Он показывает, что готовность личности рассматривается как определенное состояние, связанное с намерением осуществить какую-либо деятельность. В толковом словаре готовность понимается как согласие что-либо сделать [2, с. 611]. В педагогическом словаре готовность связывается со установкой на предстоящую деятельность, уровнем развития психических процессов, обуславливающих эффективность этой деятельности: мотивационных, познавательных, волевых [3, с. 15]. В словаре терминов по общей и социальной педагогике готовность понимается как состояние «мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [4, с. 21]. Соответственно, готовность можно рассматривать как мобилизационное состояние личности, направленное на эффективное выполнение определённой деятельности.

Учеными выделяется общая и профессиональная готовность. В нашем исследовании внимание сосредоточено на профессиональной готовности. Данная готовность изучалась такими учеными как М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [5], Н.Д. Левитов [6]. В профессиональной готовности ученые выделяют мотивационные, волевые и операционные компоненты. Исследуются психофизиологические особенности готовности личности к профессиональной деятельности, реакции на стрессовые ситуации, механизмы адаптации к меняющимся условиям.

Немало научных работ посвящено изучению готовности педагога к профессиональной деятельности. Она рассматривается как основа компетентности, результат подготовки, влияющий на уровень профессионального мастерства [7]. В большинстве исследований представлена проблематика формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Если же говорить о действующих педагогических работниках, то чаще затрагивается тема повышения готовности педагогов к новым, сложным направлениям работы: инновационной деятельности [8], созданию инклюзивной среды образования [9], воспитательной деятельности [10] и пр. Такая готовность предполагает определённые знания, умения, мотивационную направленность личности, необходимые в реализации конкретного сегмента профессиональной деятельности.

Однако сконцентрируем внимание на готовности педагога к профессиональной деятельности в аспекте реализации профильного образования. Анализ большинства научных работ показал, что ученые исследуют преимущественно готовность педагогов к реализации профильного обучения, а не образования. Так, Г.И. Китайгородская изучала мотивационную готовность учителя к профильному обучению, рассматривая ее как «способность и стремление учителя осуществить соответствующий образовательный процесс [11, с. 15]. В структуре такой готовности автор выделяет три

компонента: мотивационный, методический и организационный.

Г.А. Тугунбаева также рассматривает профессиональную готовность учителя к реализации профильного обучения. Такая готовность связывается с теоретическими знаниями (в области разработки программ, элективных курсов, диагностического инструментария, применения действенных методов обучения), практической деятельностью (в части педагогического взаимодействия с обучающимися, реализации творческой деятельности, активизации их самостоятельной работы, проведения мониторинговых процедур), мотивационным состоянием (включая мотивацию профессионального роста, обновления знаний, исследования учащегося) [12]. Также говорится о необходимости владения педагогами цифровыми инструментами, способности к внедрению инноваций с целью повышению готовности к реализации профильного обучения.

О.А. Любягина, Р.Х. Гильмеева раскрывают особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения старшеклассников. Исследователи называют необходимые для этого знания в области психологии и профориентации; способности, связанные с созданием организационно-стимулирующей среды, и владением педагогами рефлексивными, коммуникативными, диагностическими умениями [13]. А.А. Ларина задается вопросами профессиональной пригодности педагогов профильного школьного образования, в которой выделяются «исследовательская направленность, научная компетентность, высокий уровень психологических знаний, культуры общения, организаторские способности, способность быть наставником, консультантом ... ученика» [14, с. 113].

Итак, готовность педагогов к профильному обучению подразумевает определенное состояние, позволяющее им проявлять профессионально-педагогическую компетентность: знания в области психологии, ориентацию в сфере профориентационной деятельности, умения определять профессиональные склонности обучающихся, развитые коммуникативные умения и мотивацию к профессиональному росту. Исследований в области готовности педагогов к осуществлению профильного образования критически мало. В связи с этим приведем авторскую интерпретацию понятия готовности педагогов к реализации профильного образования в общеобразовательных организациях.

Результаты и их описание

Представляется, что исследуемая в статье готовность педагогов должна быть устойчивой и длительной, она определяет качество профессиональной деятельности педагога в области содействия обучающимся в выборе направления профессиональной деятельности и определения индивидуальной траектории подготовки к получению профессионального образования. При этом в значительной степени

совершенствуются подходы педагогов к осуществлению образовательного процесса в профильных предпрофессиональных классах, реализации профессиональной ориентации и профессионального обучения.

В настоящем исследовании под «готовностью педагога к реализации профильного образования в общеобразовательной организации» понимается интегративное профессиональное качество педагога, которое выражается в наличии установки на содействие обучающимся в профессиональном самоопределении, понимании психолого-педагогических оснований и принципов профильного образования, владении методами и технологиями профессионально-ориентированного контекстного обучения и профессиональной ориентации, направленности на развитие собственных профессиональных компетенций в области профориентационной деятельности.

Данную готовность мы рассматриваем в качестве интегративного феномена, включающего три компонента: когнитивный, практико-ориентированный и мотивационно-ценностный. Раскроем их содержание.

1. Когнитивный компонент готовности педагога к реализации профильного образования представляет собой систему знаний, пониманий и представлений, необходимых для эффективной организации образовательного процесса в условиях профилизации. Это интеллектуальная основа профессиональной деятельности учителя, которая состоит из: знаний положений региональной образовательной концепции ТЕМП⁷⁴ в Челябинской области, определяющей специфику профильного образования; понимания места и роли конкретного предмета в структуре выбранного профиля (естественно-научного, гуманитарного, технологического и др.); знания основ личностно-ориентированного подхода в сопровождении учеников; владения современными педагогическими технологиями, адекватными целям профильного образования; понимания модели сетевого взаимодействия.

Когнитивный компонент представлен комплексом знаний, где нормативные основы тесно переплетаются с глубоким предметным содержанием, современной методикой. Готовность педагога к профильному образованию характеризуется способностью синтезировать эти знания и применять их для проектирования образовательной среды, которая помогает ученику не только углубленно освоить предмет, но и сделать осознанный профессиональный выбор.

2. Практико-ориентированный компонент, выполняет функцию преобразования теории в практику и связан со способностью педагога непосредственно применять свои знания, умения для эффективной организации профильного образования. Он включает умение проектировать образовательный процесс в условиях профилизации, владеть современными образовательными технологиями и методами, организовывать профориен-

тационную деятельность в учебном процессе, применять сетевое взаимодействие, проводить диагностику и оценку результатов, консультировать обучающихся в области их профессиональных интересов. Практико-ориентированный компонент готовности педагога проявляется в его способности трансформировать урок в пространство профессиональных проб и предпрофессионального становления личности, создавать условия для погружения учащихся в контекст будущей профессиональной деятельности средствами своего учебного предмета.

3. Мотивационно-ценностный компонент представляет собой систему внутренних установок, убеждений, профессиональных ориентиров и личностных смыслов педагога, которые определяют его желание и осознанную потребность участвовать в реализации профильного обучения. Это фундамент, который запускает и направляет его профессиональную деятельность и помогает: принять ценность профильного образования и быть готовым оказывать помощь ученику в осознанном профессиональном самоопределении; быть лично заинтересованным в результатах своей работы и проявлять инициативу в проектировании образовательной среды. Он помогает ориентироваться на интересы и потребности учеников, выстраивать его персональную образовательную траекторию; осознавать социальную значимость педагогической деятельности и роль в жизненном определении учеников.

Без сформированного мотивационно-ценностного компонента даже самый знающий и методически подкованный педагог будет работать формально. Истинная готовность к реализации профильного образования начинается с внутреннего принятия его ценности и личной заинтересованности педагога в успехе своих учеников за стенами школы. Это компонент, который преобразует деятельность педагога в режиссирование образовательной и профессиональной траектории обучающихся.

Для исследования включенности педагогов региональной образовательной системы в реализацию профильного образования, содействия обучающимся в профильном самоопределении и выборе профессии нами была разработана анкета. Ее целью является определение готовности педагогов к реализации профильного образования общеобразовательных организаций. Опросник состоит из вопросов, структурированных в соответствии с тремя выше описанными компонентами: когнитивным, практико-ориентированным и мотивационно-ценностным. Каждый компонент имеет свою оценочную шкалу и уровневые характеристики. Сумма правильных ответов по всем трем компонентам определяет общую готовность каждого педагога к реализации профильного образования общеобразовательных организаций.

Выборку эмпирического исследования составили педагоги общеобразовательных организаций Челябинской области в количестве 130 чело-

век. Среди них были: представители администрации школ, учителя, педагоги-психологи, педагоги-библиотекари, специалисты по воспитательной работе. Данные специалисты, вовлечены в реализацию различных практик профильного образования. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Уровень готовности педагогов к реализации профильного образования общеобразовательных организаций

Компоненты	Высокий	Средний	Низкий
1. Когнитивный	26,2% (34 чел)	52,3% (68 чел)	21,5% (28 чел)
2. Практико-ориентированный	40% (52 чел)	35,4% (46 чел)	24,6% (32 чел)
3. Ценностно-мотивационный	38,5% (50 чел)	43,1% (56 чел)	18,4% (24 чел)
Общий результат готовности	12,3%	25,4%	62,3%

Результаты опроса показывают, что в целом уровень готовности педагогов к реализации профильного образования в большинстве своем недостаточный – 62,3%. Это говорит о том, что педагоги понимают профильное образование избирательно и поверхностно: не в полной мере осознают сущность профильного образования, не представляют, как оказать помощь обучающимся в профессиональном самоопределении, не владеют методами и технологиями, обеспечивающими профессиональную ориентацию. У них слабо выражено стремление к самосовершенствованию в области профильного образования. Рассмотрим результаты опроса по каждому компоненту готовности.

Уровень когнитивного компонента, осведомленности и понимания основных положений Концепции ТЕМП⁷⁴ на уровне среднего. Педагоги хорошо усвоили терминологию и суть стратегии, однако есть вопросы, которые вызвали затруднения, что указывает на необходимость дальнейшей методической работы. На вопрос об основной направленности образовательной стратегии ТЕМП⁷⁴ правильно ответили 45,8% респондентов. Остальные выбрали ответы, не связанные с данной стратегией. На вопрос о сущности профильного образования как образовательной стратегии верно ответили 50,8% респондентов. Остальные ошиблись в определении и дали неправильные ответы. На вопрос о назначении сети профильного образования правильно определились 59,3%. Другая часть ответов упустила главные моменты. Затруднительным оказался вопрос «Что такое «Единая модель профессиональной ориентации»?». Верный ответ дали лишь 15,3% отвечающих. Это наиболее проблемный вопрос, так как большинство педагогов не имеют представления об этом понятии. На вопрос о содержании и составляющих профильного обучения верно ответили 55,9%.

Остальные ошибочно связали его с профессиональной подготовкой. Половина педагогов стирает грань между углубленным изучением теории и практической профессиональной подготовкой. На вопрос об общем результате функционирования сети профильного образования? 67,8% верно указали на способность к профессиональному самоопределению ученика. Но значительная часть не понимают конечного результата деятельности. Таким образом, мы понимаем, что педагогам необходимо формировать систему знаний, пониманий и представлений, требуемых для эффективной организации образовательного процесса в условиях профилизации образования.

Результаты опроса по практико-ориентированному компоненту готовности педагогов показывают, насколько учителя могут применить свои знания в реализации образовательного процесса в условиях профилизации. Практико-ориентированный компонент имеет наиболее высокие результаты. С одной стороны, данные демонстрируют высокое осознание необходимости особых методов работы, акцент на личностно-ориентированный подход (учет интересов и ценностей учащихся), а с другой стороны педагоги нуждаются в применении современных методов мотивации и профориентации обучающихся.

Анализ ответов на вопрос об участии педагогов в реализации различных способов профильного образования в образовательной организации показал, что активно вовлечена лишь треть педагогов – 37,3%. Это говорит о том, что профильное образование часто воспринимается как задача узкой группы учителей-энтузиастов, а не как общая педагогическая практика. На вопрос об умении применять методы и приемы, чтобы пробудить у учеников внутреннюю мотивацию к изучению своего предмета и применению знаний для выбора будущей профессии ответили положительно 66,1%. Однако тот факт, что только две трети делают это уверенно, а треть – эпизодически или не делает, указывает на нехватку конкретных методик и приемов для решения этой задачи. На вопрос о владении способами содействия обучающимся, которые разочаровались в выбранном профиле или испытывают трудности, положительно ответили только 39%. Это ключевая проблема. Большая половина педагогов открыто признаются, что не чувствуют себя компетентными в помощи ученикам с кризисом профессионального выбора. Это сложная психолого-педагогическая задача, требующая специальных навыков, которыми учителя в массе не владеют.

На вопрос об использовании информационно-методических ресурсов социальных партнеров в реализации профильного образования положительно ответили 45,8% респондентов. Это демонстрирует то, что сетевое взаимодействие пока еще не стало системным. Существуют значительные трудности: нет налаженных каналов, имеется недостаток времени, непонимание механизмов взаимодействия.

Только 16,9% респондентов ответили положительно на вопрос о способности предложить методическую помощь участникам сети профильного образования. Это говорит о низком уровне уверенности в своих возможностях. Большинство педагогов сомневаются в своих силах. Это указывает на дефицит практик обмена знаниями и недостаточную обобщенность собственных методических наработок.

На вопрос о трудностях, связанных с реализацией профильного образования 23,7% респондентов ответили отрицательно. Для остальных это постоянная или периодическая проблема. С одной стороны – это нормально для инновационного процесса, а с другой стороны – это указывает на необходимость системной поддержки педагогов. На вопрос о применении современных методов профориентации, обучающихся положительно ответили 49,2% респондентов. Остальные ответы говорят об эпизодическом применении, либо не используют их вовсе. Это говорит о необходимости внедрения и распространения конкретных современных профориентационных технологий (например: организация профессиональных проб, использование цифровых симуляторов и т.д.).

Также выявлено, что практическая готовность умеренная и неустойчивая. Педагоги в большинстве своем осознают необходимость особых подходов в профильном обучении и стараются их применять, но делают это эпизодически и не системно. Выявлен ряд значительных трудностей, особенно в области сетевого взаимодействия и методической поддержки коллег.

Мотивационно-ценностный компонент отражает внутренние установки, убеждения и личностные смыслы учителей, которые являются главным двигателем их работы в системе профильного образования. Результаты показывают не в полной мере сформированный, неустойчивый и противоречивый уровень мотивационно-ценностной готовности. Педагоги в целом признают важность профильного образования и видят в нем позитивный потенциал, но их собственная роль в этом процессе воспринимается не всегда четко и уверенно. Наблюдается разрыв между признанием значимости направления на словах и принятием его как личной миссии.

Так, на вопрос о том, является ли профильное образование и содействие обучающимся в профессиональном самоопределении значимым направлением педагогической деятельности, положительно ответили 45,2%. Это говорит об отсутствии массовой внутренней мотивации к участию в профильном образовании. Для многих это скорее внешнее требование системы, а не внутренняя ценность. На вопрос об отношении к профильному образованию как способе влияния на траекторию будущего профессионального развития школьника дали положительные ответы 59,7%. Большинство педагогов убеждены, что их работа дает реальные результаты и влияет на судьбу детей. Однако примерно 40% пока скептически

относятся к профильному образованию. На вопрос о видении педагогами личной миссии в системе профильного образования положительных ответов дали 50% респондентов. Педагоги считают себя не просто предметником, а проводником в мир профессий. Для остальных этих роль пока не до конца осознана или принята. Некоторые респонденты вообще не видят в этом своей миссии.

Анализ ответов на вопрос о том, способствует ли профильное образование более точному выбору обучающимися будущей профессии, формированию ценностного отношения к труду показал, что педагоги в целом верят в воспитательный потенциал профильного образования – 62,9% положительных ответов. Они видят, что оно помогает не только с выбором профессии, но и с формированием более важных вещей – отношение к труду и ответственности. Однако каждый третий сомневается в эффективности этого процесса, что может быть связано с практическими трудностями.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что у респондентов сформирован средний, неоднородный и требующий поддержки уровень мотивационно-ценностной готовности. Педагоги ощущают положительные результаты профильного образования, видят, как их работа влияет на самоопределение ученика. Они верят, что профильное образование формирует ценности, чувствуют сопричастность и личную значимость. Однако для многих педагогов это направление не является ценным и воспринимается как дополнительная нагрузка, ограничивающая рамки преподавания своего предмета. То есть они не желают быть вовлеченными в данный процесс.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагоги в целом знают ключевые термины в области профессионального образования. Они понимают основную идею интеграции его процессов, но требуется повышенное внимание и дополнительное разъяснение сути их содержания. Опрошенные педагоги не ориентируются в полной мере в характеристике терминов «Единая модель профориентации», «Сеть профильного образования». Это свидетельствует о необходимости популяризации региональной образовательной концепции ТЕМП⁷⁴ среди педагогов общеобразовательных организаций средствами формального повышения квалификации.

В практико-ориентированной готовности педагогов выявлены значительные дефициты в применении методов и технологий в реализации профильного образования. В связи с чем необходимо сместить фокус с теоретического обучения на практическое, прикладное повышение квалификации: мастер-классы и тренинги по сопровождению, коучингу для школьников, проведение воркшопов по конструированию профессиональных проб и использованию конкретных профориентационных технологий. Целесообразна организация стажировок и сетевых проектов с непосредственным вовлечением учителей в работу с партнерами, создание профессиональных обучаю-

щих сообществ для обмена лучшими практиками и взаимной методической поддержки.

Необходима целенаправленная работа по формированию внутренней мотивации и ценностного отношения педагогов к реализации профильного образования общеобразовательных организаций. Считаем, что следует проводить рефлексивные сессии и супервизии, где педагоги могли бы делиться своими успешными кейсами и историями, укрепляя веру в значимость своего труда. Важно развивать корпоративную культуру и традиции, которые бы подчеркивали ценность роли педагогов-новаторов, публично признавали и поощряли таких учителей. Целесообразно подключение «не вовлеченных» в профильное образование педагогов через работу в проектных группах под руководством мотивированных лидеров, чтобы они на практике могли увидеть позитивные эффекты и ощутить личную причастность к реализации профильного образования в общеобразовательной организации и содействию обучающимся в выборе будущей профессии.

Заключение

В данной статье актуализируется проблема научно-методического сопровождения педагогических работников в реализации профильного образования в общеобразовательных организациях. При этом отмечается недостаточная изученность степени готовности педагогов осуществлять данную деятельность. На основании анализа литературы и исследования педагогической практики определяется понятие готовности педагогов к реализации профильного образования, рассматривается содержание его компонентов. В статье охарактеризована авторская разработка: анкета, направленная на определение уровня готовности педагогов к реализации профильного образования общеобразовательных организаций. Результаты апробации данной анкеты на выборке педагогов общеобразовательных организаций Челябинской области позволяют сделать вывод о том, что уровень готовности к реализации профильного образования у значительного количества педагогов является недостаточным. Это подтверждает выводы о необходимости научно-методического сопровождения педагогов в реализации профильного образования в общеобразовательных организациях. Данные исследования могут служить основанием для совершенствования инструментов оценивания профессиональной компетентности педагогов в исследуемой сфере. Также, проведенное исследование уточняет направления проектирования содержания дополнительных профессиональных программ, направленных на совершенствование компетенций педагогов, обеспечивающих качественную реализацию ими профильного образования в общеобразовательных организациях.

Литература

1. Ильясов, Д.Ф. Популяризация основных положений образовательной стратегии ТЕМП⁷⁴

- с использованием возможностей формального и неформального повышения квалификации педагогических работников и руководящих кадров региональной системы образования / Д.Ф. Ильясов, К.С. Буров, Е.А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 1(62). – С. 17–37.
2. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – Москва: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940. Т. 3: П – Ряшка. / Гл. ред. Б.М. Волин, Д.Н. Ушаков; Сост. В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, Д.Н. Ушаков; Под ред. Д.Н. Ушакова. – Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1939. – 1424 с.
 3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Academia, 2003. – 165 с.
 4. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: учебное электронное текстовое издание / А.С. Воронин. – ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006 Екатеринбург, 2006. – 135 с.
 5. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Университетское, 1995. – 221 с.
 6. Левитов, Н. Д. О психологических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – Москва: Просвещение, 1994. – 344 с.
 7. Головятенко, Т.А. Взаимосвязь компетентности и готовности педагога к профессиональной деятельности / Т.А. Головятенко // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2015. – № 1. – С. 51–54.
 8. Сластенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
 9. Корнеева, Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования / Н.Ю. Корнеева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 38(255). – С. 49–52.
 10. Романова, И.В. Готовность педагога к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности / И.В. Романова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2019. – Т. 4, № 1. – С. 14–21.
 11. Китайгородская, Г.И. Мотивационная готовность учителя к профильному обучению / Г.И. Китайгородская // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 3. – С. 13–16.
 12. Тугунбаева, Г.А. Профессиональная готовность учителя к реализации профильного обучения / Г.А. Тугунбаева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 6. – С. 351–360.
 13. Любягина, О.А. Особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения старшеклассников / О.А. Любягина, Р.Х. Гильмеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 4(109). – С. 212–218.
 14. Ларина, А. А. К вопросу профессиональной пригодности педагогов профильного школьного образования / А.А. Ларина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2017. – № 6. – С. 108–115.

A STUDY OF TEACHER READINESS FOR THE IMPLEMENTATION OF PROFILE EDUCATION IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

Krasnitskaya E.S., Selivanova E.A., Burov K.S., Begasheva I.S.
Chelyabinsk Institute for Education Development

This article addresses the issue of implementing profile education in general education organizations, aimed at assisting students in their professional self-determination and choosing their future professional direction within the educational process. The objective is to study the level of teacher readiness for the implementation of profile education in general education organizations. The study is linked to the definition and characterization of the concept of teacher readiness for profile education. The diagnostic materials developed by the authors, which allow for determining the level of readiness in general education organizations, represent scientific novelty. The results presented demonstrate the existing professional challenges teachers face in implementing specialized education. The need for scientific and methodological support for teaching staff on this topic is emphasized. The described results and conclusions have practical significance for improving tools for assessing the professional competence of teachers in the area under study and for designing the content of additional professional programs aimed at enhancing the competencies of teachers implementing profile education.

Keywords: professional self-determination of students, professional choice, profile education, general education organizations, preparation of teachers for profiling, scientific and methodological support of teachers.

References

1. Ilyasov, D.F. Popularization of the Main Provisions of the TEMP74 Educational Strategy Using the Possibilities of Formal and Informal Advanced Training of Teaching Staff and Managers of the Regional Education System / D.F. Ilyasov, K.S. Burov, E.A. Selivanova // Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel. – 2025. – No. 1(62). – P. 17–37.
2. Explanatory Dictionary of the Russian Language: in 4 volumes / edited by D.N. Ushakov. – Moscow: Sov. Encyclopedia: OGIz, 1935–1940. Vol. 3: P – Ryashka. / Eds.-in-chief B.M. Volin, D.N. Ushakov; Comp. V.V. Vinogradov, G.O. Vinokur, B.A. Larin, S.I. Ozhegov, B.V. Tomashevsky, D.N. Ushakov; Ed. by D.N. Ushakov. – Moscow: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1939. – 1424 columns.
3. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogical Dictionary: for students of higher and secondary pedagogical educational institutions / G.M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. – Moscow: Academia, 2003. – 165 p.
4. Voronin, A.S. Dictionary of Terms in General and Social Pedagogics: educational electronic text publication / A.S. Voronin. – State Educational Institution of Higher Professional Education USTU–UPI, 2006 Ekaterinburg, 2006. – 135 p.
5. Dyachenko, M.I. Readiness for Activity in Stressful Situations. Psychological aspect / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk: Universitetskoe, 1995. – 221 p.

6. Levitov, N.D. On the psychological states of a person / N.D. Levitov. – Moscow: Prosveshchenie, 1994. – 344 p.
7. Golovyatenko, T.A. The relationship between a teacher's competence and readiness for professional activity / T.A. Golovyatenko // Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the modern world. – 2015. – No. 1. – P. 51–54.
8. Slastenin, V.A. Teacher's readiness for innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova // Siberian pedagogical journal. – 2007. – No. 1. – P. 42–49.
9. Korneeva, N. Yu. Formation of the readiness of a vocational teacher to create an inclusive educational environment / N. Yu. Korneeva // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences. – 2011. – No. 38 (255). – Pp. 49–52.
10. Romanova, I.V. Teacher's readiness for educational work as a component of readiness for pedagogical activity / I.V. Romanova // Physical education. Sports. Tourism. Motor recreation. – 2019. – V. 4, No. 1. – Pp. 14–21.
11. Kitaygorodskaya, G.I. Motivational readiness of a teacher for specialized education / G.I. Kitaygorodskaya // Teacher of the XXI century. – 2007. – No. 3. – Pp. 13–16.
12. Tugunbaeva, G.A. Professional readiness of a teacher to implement specialized education / G.A. Tugunbaeva // Problems and prospects for the development of education in Russia. – 2010. – No. 6. – P. 351–360.
13. Lyubyagina, O.A. Features of preparing teachers for professional activity in the context of specialized education of high school students / O.A. Lyubyagina, R. Kh. Gilmeeva // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. – 2020. – No. 4 (109). – P. 212–218.
14. Larina, A.A. On the issue of professional suitability of teachers of specialized school education / A.A. Larina // Scientific Review. Series 2: Humanities. – 2017. – No. 6. – P. 108–115.

Методические рекомендации по организации процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе

Кузнецова Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
E-mail: nata28111@yandex.ru

В статье обоснована актуальность проблемы организации работы по патриотическому воспитанию будущих учителей в свете современных направлений государственной политики, обозначенных Президентами РФ В.В. Путиным. Представлен опыт организации работы по различным направлениям патриотического воспитания (историко-культурному, духовно-нравственному, гражданско-патриотическому, военно-патриотическому) в Шадринском государственном педагогическом университете. Выделены средства и сформулировала методические рекомендации по организации процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание студентов, подготовка будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников.

19 декабря 2012 года Указом Президента РФ В.В. Путина за № 1666 утверждена «Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (далее – Стратегия) [7]. Стратегия представляет собой систему современных приоритетов, целей, принципов, основных направлений, задач и механизмов реализации государственной национальной политики Российской Федерации.

В Стратегии красной нитью проходит идея необходимости воспитания патриотизма, которая также нашла свое воплощение в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» от 30 декабря 2015 г. [5], федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [9], в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О Национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года» [8].

Идея патриотизма была предложена Президентом РФ В.В. Путиным в качестве национальной идеи, на основе которой консолидируется политическая, духовная и культурная жизнь общества: «...патриотизм является одной из самых важных ценностей российского общества и ключевой составляющей государственности страны» [6].

Начавшаяся СВО подтвердила правильность обозначенной идеи и призвала систему образования быстрее адаптироваться к вызовам времени, делая акцент среди различных направлений патриотического воспитания на его военно-патриотическую составляющую.

В ШГПУ всегда уделялась большое внимание воспитанию патриотизма будущих педагогов, ведь именно от них зависит привитие этого важного качества подрастающему поколению.

Как указывает Н.В. Ипполитова, «патриотизм, отражая совокупность социальных и нравственных норм конкретного общества, составляет необходимое условие дальнейшего прогрессивного развития страны, государства» [3].

Актуальность проблемы воспитания патриотизма у будущих учителей обусловила то, что мы обратили свой взгляд на систему работы ШГПУ, выделили средства патриотического воспитания и подготовки будущих учителей с тем, чтобы сформулировать методические рекомендации по их организации, которые будут полезны всем заинтересованным лицам в воспитании студентов-патриотов, готовых нести данную ценность подрастающему поколению.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Подготовка будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики» (№ 26–49Н от 14 мая 2025 г.).

Цель нашего исследования – сформулировать методические рекомендации по организации процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе (на примере системы работы по патриотическому воспитанию студентов ШГПУ).

Задачи:

- 1) поделиться опытом работы ШГПУ по организации патриотического воспитания будущих учителей;
- 2) выделить средства патриотического воспитания студентов и подготовки их реализации патриотического воспитания школьников в своей будущей профессиональной деятельности;
- 3) сформулировать методические рекомендации по организации процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников.

Материалы и методы исследования: анализ и обобщение теоретико-методического материала и опыта работы.

База исследования – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Перейдем к основному содержанию нашего исследования.

Как показывает анализ различных авторов, большая часть их едины в подходах к пониманию понятия патриотизма. Под патриотизмом понимается любовь к Родине, чувство гордости за неё, достижения и победы предков, уважение к памяти защитников Отечества, готовность при необходимости встать на её защиту [1, 2].

В содержание патриотизма включается множество составляющих: гражданская идентичность, национальное и социальное единство, чувство сопричастности к судьбе страны, прославление военных подвигов и героев и т.п. [6].

Система патриотического воспитания в Российской Федерации на сегодняшний день выстраивается по следующим направлениям: историко-культурное, духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, военно-патриотическое [4].

В Шадринском государственном педагогическом университете проводится успешная работа по реализации всех направлений патриотического воспитания.

Анализ литературы и опыта работы ШГПУ позволил нам определить сущность и выделить основные средства, используемые в нашем вузе, для патриотического воспитания студентов и подготовки их к реализации патриотического воспитания школьников в своей будущей профессиональной деятельности.

Таблица 1. Средства патриотического воспитания студентов и подготовки их реализации патриотического воспитания школьников в своей будущей профессиональной деятельности

Направление патриотического воспитания	Сущность направления	Средства воспитания
духовно-нравственное воспитание	система мер, направленная на формирование и развитие у человека духовно-нравственных ценностей и качеств, основанных на традиционной для России и ее народов культуре и определяющих его отношение к Родине, обществу, коллективу, людям, семье, к труду, своим обязанностям и к самому себе, таких как чувство долга, справедливости, патриотизм, честность, верность, порядочность, отзывчивость, толерантность, ответственность, готовность к самоотдаче и помощи нуждающимся [4]	Встречи с представителями духовенства, как православного, так и мусульманского, совместные конференции по вопросам духовно-нравственных ценностей и их привития подрастающему поколению; сотрудничество с отделом по работе с молодежью русской православной церкви, проведение совместных физкультурно-спортивных мероприятий, направленных на пропаганду духовно-нравственных ценностей; социальные акции, волонтерство, просветительская работа со школьниками, работа студенческого спасательного отряда «Стриж», волонтерский центр «Мы вместе», Добро Центр ШГПУ
историко-культурное воспитание	системная деятельность по популяризации отечественной истории и культуры, углублению знаний об истории российской государственности и ее переломных моментах, исторических и культурных вехах, ратных подвигах, научных, культурных, экономических, спортивных и иных свершениях российского народа, народных традициях и обычаях, историческом опыте и необходимости его учета в настоящем, памятниках истории и культуры, шедеврах культурного наследия; воспитанию любви и благодарности к предкам, таланту российского народа и его созидательному труду, чувства гордости за российские достижения и стремления продолжать славную историю России [4]	Фестивали и праздники, посвященные национальным традициям (Масленица, гастротрестиваль «Вкусно, как дома»), участие в митингах и мероприятиях, посвященных различным знаменательным датам в истории России (22 июня, 9 Мая, вхождение в состав России Крыма и новых регионов), поисковый отряд «Знамя Победы», патриотический клуб «Я горжусь», научное объединение «Поколение»

Направление патриотического воспитания	Сущность направления	Средства воспитания
гражданско-патриотическое воспитание	процесс формирования личности, обладающей высокой гражданской культурой, которая осознает свои гражданские права и обязанности, разделяет ответственность за происходящее в стране и обществе, демонстрирует гражданскую и социальную активность, участвует в решении местных вопросов и национальных задач, системно исполняет гражданский долг, добросовестно трудится на благо Отечества, знает и почитает законы, нормы и правила человеческого общежития, государственные символы, уважает государство, принимает и разделяет его решения [4]	Участие и помощь в выборах, работа в качестве стажеров в отделах городской администрации, в различных молодежных объединениях, функционирование «Юридической клиники» в ШГПУ, социальные акции
военно-патриотическое воспитание	многоплановая систематическая деятельность, направленная на формирование физической и моральной готовности граждан к военной службе и защите Отечества, развитие необходимых качеств и навыков для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, других силовых ведомств и органов государственной безопасности, популяризацию военной службы, продвижение высоких идеалов и примеров воинского служения Родине [4]	Пересмотр программ подготовки по ОБЗР и БЖД (ориентация на практико-ориентированные методики), сотрудничество с тюменским филиалом Центра развития военно-спортивной подготовки «Воин», походы, турслеты, экстремальный кросс, военно-патриотический клуб, обновленный кабинет ОБЗР

Поделится опытом реализации различных направлений патриотического воспитания в Шадринском государственном педагогическом университете для подготовки будущих учителей к его реализации в собственной профессиональной деятельности.

Военно-патриотическое воспитание реализуется в ШГПУ главным образом через организацию занятий по истории, БЖД и ОБЗР, различные формы внеаудиторной работы, в том числе функционирование студенческого поискового отряда «Знамя Победы», студенческого научного объединения «Поколение», военно-патриотического клуба, реализацию совместных программ дополнительного образования по военной подготовке с центром «Воин» из г. Тюмени, участие студентов в экстремальном кроссе, турслетах, походах и др.

В рамках дисциплины ОБЗР обучающиеся университетского колледжа первого курса изучают раздел «Основы военной подготовки». В нем уделяется внимание таким вопросам, как «Оборона страны как обязательное условие благополучного развития страны», «Виды, назначение и характеристики современного оружия», «Виды оружия массового поражения и поражающие факторы. Средства индивидуальной и коллективной защиты». Эти темы изучались и раньше, но сейчас им уделяется особое внимание, а также преподаватели стараются давать не только теорию, но в большей степени использовать практико-ориентированные методики.

Новой темой в данном модуле стала «Беспилотные системы и радиосвязь», которая отвечает на актуальные вызовы времени. Студенты знакомятся с современными беспилотными летательными аппаратами, их устройством, особенностями

управления, способами защиты. Во внеаудиторной деятельности им предоставляется возможность попрактиковаться в управлении дронами, с помощью специальных игровых компьютерных программ поотрабатывать умения решения боевых задач с помощью БПЛА. Такие сочетание аудиторной теоретической и внеаудиторной практической работы даёт действенный результат в освоении студентами компетенций по ОБЗР.

Для того, чтобы студенты могли осваивать новые компетенции, кабинет ОБЗР ШГПУ был отремонтирован, в 2025 году пополнился новым оборудованием, был оснащен современной интерактивной доской, что предоставляет возможности для более широкого применения разнообразных средств и методов обучения студентов.

На втором курсе студенты университетского колледжа изучают дисциплину «Безопасность жизнедеятельности», а в рамках ее раздел «Основы военной службы», который включает рассмотрение таких тем, как: «Вооруженные силы РФ – основа обороны государства», «Воинская обязанность и военная служба», «Основные понятия о воинской обязанности», «Основные понятия о психологической совместимости членов воинского коллектива», «Боевые традиции Вооруженных сил РФ», «Военно-профессиональная ориентация и подготовка специалистов для службы в Вооруженных силах РФ», «Военная служба – особый вид федеральной государственной службы. Виды подготовки».

Завершается курс БЖД участием студентов колледжа в учебно-военных сборах, на которых они имеют возможность закрепить теоретические знания на практике, примерить на себя роль солдата, почувствовать свою ответственность как будущего защитника Отечества.

Как показывает анализ учебных планов, на предметы ОБЗР и БЖД в рамках среднего профессионального образования и БЖД в рамках высшего образования выделяется не так много часов, чтобы осуществлять качественную практическую подготовку студентов к готовности по защите Родины, помощи пострадавшим и т.п., поэтому нас выручает внеаудиторная работа с обучающимися, а также функционирование различных студенческих объединений и клубов ШГПУ.

Например, студенческий поисковой отряд «Знамя Победы» неоднократно становился лучшим студенческим объединением области, в 2023 году стал Лауреатом II степени Российской национальной премии «Студент года» в номинации «Патриотическое объединение года». Поисковики регулярно участвуют в Вахтах памяти в различных районах нашей страны, ведут активную просветительскую работу как среди обучающихся вуза, так и школьников, отрабатывают навыки выживания в природной среде через учебные походы, пополняют музей ШГПУ находками с раскопок и т.п. На счету наших поисковиков множество поднятых бойцов, некоторых из них через десятки лет после Великой Отечественной войны обрели родственники и смогли захоронить на малой родине.

Бойцы студенческого спасательного отряда «Стриж» не только сами готовятся к тому, чтобы приходить на помощь к другим людям, овладевая навыками оказания первой помощи, пожаротушения, альпинисткой подготовки и др., но и активно обучают безопасному поведению детей дошкольного и школьного возраста. На их счету множество просветительских мероприятий в детских садах и школах не только г. Шадринска, но и Шадринского района, участие в различных мастер-классах, тренировках и соревнованиях.

Научное объединение «Поколение» осуществляет историко-культурное воспитание студентов через проведение исторических исследований, участие в археологических экспедициях, проведение различных исторических квестов, конференций, историко-краеведческих марафонов, экскурсий, квизов, мастер-классов по археологии, как для студентов, так и для школьников. Эта работа происходит в тесном сотрудничестве с Шадринском краеведческим музеем, Государственным архивом в г. Шадринске, Институтом археологии Российской академии наук и др.

Среди новых наиболее эффективных инструментов патриотического воспитания называют видеоконтент, социальные сети, блоги, видеоигры, встречи с интересными людьми, а также путешествия по России. Возможности для использования данных средств предоставляются и в нашем вузе. Студенты ведут страницы в соцсетях, работают в составе медиаслужбы факультета, институтов и университета, отражают деятельность различных патриотических клубов и объединений ШГПУ в интернет-пространстве.

Студенты вуза посещают и сами выступают инициаторами встреч с людьми, которыми можно

гордиться, которые делают многое для развития нашего города, области, страны, а также с защитниками Отечества, героями СВО. Также в университет регулярно приезжают представители ФСБ, МВД, ФСИН, рассказывают об особенностях службы в этих органах, агитируют студентов выбирать профессию в этих сферах.

Благодаря участию в различных конкурсах, например, от общества «Знание», участии в грантовой деятельности (от «Росмолодежь», «Твой ход»), студенты получили возможность совершать путешествия по России, посещать различные форумы, знакомиться с жизнью людей в разных уголках нашей необъятной Родины. От Калининграда до Владивостока, от Архангельска до Сочи студенты ШГПУ знакомятся с природой, культурой, людьми из разных мест, впитывают в себя все многообразие нашей Родины, проникаются её красотой и гордостью за свою страну. Путешествия становятся возможны для студентов и благодаря программе развития студтуризма в России.

Гражданско-патриотическое воспитание осуществляется через участие и помощь студентов в выборах, работу в качестве стажеров в отделах городской администрации, в различных молодежных объединениях, функционирование «Юридической клиники» в ШГПУ, в которой уже много лет студенты-правоведы оказывают юридическую помощь населению на безвозмездной основе.

ШГПУ ведет активное сотрудничество с представителями православного и мусульманского духовенства, проводятся встречи, научные конференции по вопросам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, выпускаются сборники статей, где авторами выступают в том числе студенты вуза.

В ШГПУ проводится множество мероприятий, направленных на знакомство с культурой разных народов, на укрепление межнационального сотрудничества, на установление добрососедских отношений с представителями других государств, начиная от традиционных национальных праздников, гастрофестивалей, совместного участия в памятных мероприятиях 22 июня и 9 Мая, заканчивая спортивными соревнованиями, где бок о бок представители разных стран и народов добиваются победы.

Наши студенты активно занимаются волонтерской деятельностью, в том числе помощью семьям участников СВО, людям, проживающим в новых и приграничных регионах России. На базе ШГПУ функционируют 2 волонтерских центра («Мы вместе» и «ДоброЦентр»). В течение всей спецоперации студенты плетут маскировочные сети, делают окопные свечи, собирают гуманитарную помощь, ездят в новые регионы, где на месте оказывают помощь местным жителям.

Итак, сформулируем методические рекомендации по организации процесса подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе:

- сочетание аудиторной и внеаудиторной работы, при этом упор на практико-ориентированные методики;
- использование патриотического воспитательного потенциала различных студенческих объединений и клубов вуза;
- активное использование видеоконтента, социальных сетей, блогов, видеоигр как новых эффективных инструментов патриотического воспитания;
- обновление материальной базы вуза для эффективного формирования актуальных компетенций студентов по ОБЗР и БЖД;
- встречи с интересными людьми, защитниками Отечества, героями СВО;
- организация путешествий по России через участие в конкурсах и грантовой деятельности;
- укрепление международного сотрудничества и межнационального взаимодействия на основе общих духовно-нравственных ценностей;
- развитие волонтерства, помощь участникам СВО, их семьям, жителям новых и приграничных регионов России.

В заключении хотелось бы сказать, что мы считаем работу по подготовке будущих учителей к реализации патриотического воспитания с учетом основных направлений государственной политики на современном этапе приоритетом в системе всей воспитательной работы вуза. Поделившись опытом организации работы по различным направлениям патриотического воспитания будущих учителей в ШГПУ, мы выделили основные средства патриотического воспитания и сформулировали методические рекомендации, которые помогут сделать эту работу более эффективной.

Литература

1. Донгаузер Е. В. К вопросу о патриотическом воспитании: понятийный аспект // Историко-педагогические чтения. 2022. № 26. С. 33–40.
2. Ёлкин С. М., Косова А.А. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 1. С. 14–16.
3. Ипполитова Н.В. Развитие проблемы патриотического воспитания в истории и теории педагогики // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. – № 1 (25).
4. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: Методические рекомендации. – Москва: Федеральное агентство по делам молодежи, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи», 2022. 42 с.
5. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
- URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/>
6. Седова К.В. Основные направления государственной политики РФ в сфере патриотического воспитания // Огарёв-Online. 2023. № 8 (193). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-gosudarstvennoy-politiki-rf-v-sfere-patrioticheskogo-vospitaniya> (дата обращения: 14.09.2025).
7. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. указом Президента Российской Федерации от 19 дек. 2012 г. № 1666. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70284810/>
8. Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О Национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470614/e5d346d6cafc5d82a11da9251c044ad145c5b7df/
9. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR ORGANIZING THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN, TAKING INTO ACCOUNT THE MAIN DIRECTIONS OF STATE POLICY AT THE CURRENT STAGE

Kuznetsova N.A.

Shadrinsky State Pedagogical University

In the article, the author substantiated the relevance of the problem of organizing work on the patriotic education of future teachers in the light of the current directions of state policy outlined by the President of the Russian Federation, V.V. Putin. She shared her experience in organizing work on various aspects of patriotic education (historical and cultural, spiritual and moral, civic and patriotic, and military and patriotic) at Shadrinsky State Pedagogical University. She highlighted the resources and formulated methodological recommendations for organizing the process of preparing future teachers to implement the patriotic education of schoolchildren, taking into account the main directions of state policy at the current stage.

Keywords: patriotism, patriotic education of students, training of future teachers to implement patriotic education of schoolchildren.

References

1. Dongauzer E.V. On the issue of patriotic education: the conceptual aspect // Historical and pedagogical readings. 2022. No. 26. Pp. 33–40.
2. Yolkin S. M., Kosova A.A. On the content of the concepts of “patriotism” and “patriotic education” // Bulletin of Novgorod State University. 2017. No. 1. Pp. 14–16.
3. Ippolitova N.V. The Development of the Problem of Patriotic Education in the History and Theory of Pedagogy // Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University. 2015. – No. 1 (25).
4. Fundamentals of Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation: Methodological Recommendations. – Moscow: Federal Agency for Youth Affairs, Federal State Budgetary Institution Russian Center for Civil and Patriotic Education of Children and Youth, 2022. 42 p.
5. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1493 dated December 30, 2015 “On the State program “Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2016–2020”. Access from the help.-the legal system “Garant”. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/>

6. Sedova K.V. The main directions of the state policy of the Russian Federation in the field of patriotic education // Ogarev-Online. 2023. № 8 (193). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-gosudarstvennoy-politiki-rf-v-sfere-patrioticheskogo-vospitaniya> (date of reference: 09/14/2025).
7. Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2025: approved by decree of the President of the Russian Federation. Federation of 19 Dec. 2012, No. 1666. Access from the help.-the legal system "Garant". URL: <https://base.garant.ru/70284810/>
8. Decree of the President of the Russian Federation No. 474 dated July 21, 2020 "On the National Development Goals of the Russian Federation until 2030". Access from the help.-the legal system "ConsultantPlus". URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470614/e5d346d6cafc5d82a11da-9251c044ad145c5b7df/
9. Federal project "Patriotic education of citizens of the Russian Federation". URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>

Синило Сергей Михайлович,

аспирант, кафедра психологии и педагогики, ФГБОУ ВО

Гжельский государственный университет

E-mail: sergeysinilo@gmail.com

Статья прослеживает историю цифровизации образования в России, Китае, Сингапуре и Эстонии с конца 1990-х до 2025 года, уделяя внимание управленческим решениям, инфраструктуре данных и платформенным экосистемам. Показано, как Россия прошла путь от федеральных цифровых коллекций учебных материалов к унифицированной платформе «Моя школа»; как Китай из политики «Education Informatization 2.0» и принципа «три соединения – две платформы» вышел к национальной «умной» платформе Smart Education of China; как Сингапур реализовал многолетние ICT-masterplan-ы и национальную платформу SLS; и как Эстония встроила школу в цифровое государство (X-Road, EHIS, eKool/Stuudium) и развернула инициативу AI Leap. Сопоставительный анализ выявляет критические факторы успеха: архитектуру интероперабельных данных, устойчивые модели подготовки педагогов и стратегическое развитие публичных цифровых платформ. Делается вывод о значении баланса централизации и локальной адаптации.

Ключевые слова: цифровизация образования; образовательные платформы; архитектура данных; государственное управление EdTech; подготовка педагогов; интероперабельность; Smart Education; Student Learning Space; X-Road.

История цифровизации образования в четырех избранных системах – России, Китае, Сингапуре и Эстонии – демонстрирует не линейную гонку технологий, а последовательные управленческие и инфраструктурные выборы, которые по-разному расставляют приоритеты между доступом, качеством и устойчивостью изменений. Возникшие в конце 1990-х инициативы по информатизации школ в этих странах стартовали с разных позиций: где-то через «контент-центричный» подход, где-то через «данные-прежде-всего» и цифровое государство, а где-то – через многоцикловые национальные мастер-планы ИКТ, делающие ставку на педагогическую трансформацию. Чтобы увидеть общую картину, уместно двигаться от истоков к сегодняшним платформам, всякий раз отмечая, как инфраструктура данных, кадровая политика и практики учителей шли «в сцепке».

Начнём с России, где ранняя фазовая логика цифровизации была во многом контентной. В 2005–2007 годах создаётся федеральное хранилище – Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЕК ЦОР), развёрнутое в рамках проекта «Информатизация системы образования» (ИСО) и поддержанное впоследствии ФЦИОР и другими инициированными государством ресурсами. Эта коллекция задавала для школ «ядро» доступного цифрового контента по предметам, что оказалось важно в условиях большой географии и неравномерной технической оснащённости. Постепенно к ресурсу-ядру добавлялись информационно-образовательные среды, а региональные и муниципальные решения наращивали сервисную часть. Однако именно московский трек стал поворотом к платформенной логике: «Московская электронная школа» (МЭШ) предложила интеграцию электронного журнала и дневника, расписания, библиотеки сценариев и других сервисов в единой городской системе, удобной для учителей, учеников и родителей. Этот «городской полигон» показал, что платформа управления школьной жизнедеятельностью, совмещающая контент и контуры администрирования, может стать основой масштабирования.

С 2019 года рамка цифровой трансформации в стране институционализируется через федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) национального проекта «Образование». В этой логике внимание смещается от отдельных ресурсов к экосистеме сервисов: единому доступу, стандартам данных, унификации электронного журнала и коммуникаций. Пандемия 2020 года стала стресс-тестом: по данным Минпросвещения, в декабре 2020 года примерно

20% школьников в России обучались с применением дистанционных технологий; при этом министерство выпускало методические рекомендации, организовывало горячие линии и поддерживало развертывание онлайн-форматов. Стресс-тест подсветил цифровое неравенство и потребность не только в контенте, но и в стабильных каналах связи и единой точке входа в ресурсы. Ответом стала федеральная платформа «Моя школа» – ФГИС, созданная в рамках ЦОС как единая точка доступа к образовательным сервисам и контенту для педагогов, учащихся и родителей по всей стране. В результате российской траектория выглядит как последовательность «контент → городская платформа → федеральная платформа», где контент-ядро 2000-х дополнилось платформенной «оболочкой» управления и взаимодействий, а затем – их стандартизацией и тиражированием в масштабах страны.

Переходя к Китаю, мы видим иное соотношение содержательно-организационных элементов. Если в России платформа как единая «надстройка» оформлялась по мере накопления контента и практик, то в Китае уже к концу 2010-х годов была чётко артикулирована государственная стратегия информатизации образования с измеримыми целями. «Education Informatization 2.0 Action Plan», официально представленный Министерством образования КНР в 2018 году, задал амбициозные ориентиры повсеместного применения ИКТ в обучении, создания цифровых кампусов и обеспечения включённости учителей и учащихся в цифровую среду. Этот курс дополнялся институциональной формулой «три соединения – две платформы» (three connections and two platforms), где соединения обозначают инфраструктуру, ресурсы и приложения, а платформы – национальные сервисные контуры, обеспечивающие масштабирование и управляемость. В марте 2022 года Китай запускает национальную смарт-платформу Smart Education of China, которая постепенно охватывает все уровни образования – от школы до высшей школы и непрерывного обучения – и развивается в сторону «одного окна», консолидирующего ресурсы и сервисы. К 2024–2025 годам официальные коммуникации фиксируют миллиарды посещений и расширение функциональности, включая развитие версий для международного обмена и внедрение возможностей ИИ (в сообщениях МОЕ упоминается Smart Education of China 2.0). На фоне этой платформенной логики происходит и «перенастройка» рынка EdTech: политика «двойного сокращения» (Double Reduction, 2021) резко ограничила коммерческое репетиторство по базовым школьным предметам, сместив акцент на публичную школьную систему и государственные платформы, что, в свою очередь, укрепило роль Smart Education как «скелета» цифрового образования. Китайская траектория, таким образом, представляет собой наиболее последовательный пример «платформизации сверху вниз», где государственная стратегия, архитектура и регулятори-

ка выстроены в единую линию от целей до приложений.

Сингапур, напротив, демонстрирует не столько централизованный скачок к единой национальной платформе (хотя он тоже есть), сколько накопление качества через многоцикловую стратегию ICT-masterplan-ов и постоянную педагогически ориентированную работу. Отправной точкой можно считать 1997 год и визионерскую рамку «Thinking Schools, Learning Nation», на которой базировался первый ICT Masterplan: он фокусировался на инфраструктуре, доступе и базовой подготовке учителей. Далее шли Masterplan 2 и 3 с усилением интеграции технологий в предметное обучение, развитием моделей практик и созданием механизмов масштабирования учительских инноваций (наподобие eduLab). К 2018 году и далее на первый план выходит национальная платформа Student Learning Space (SLS) – ключевая среда преподавания и обучения Министерства образования, консолидирующая стандартизованные учебные ресурсы, инструменты для учителей и аналитику для повышения адресности педагогических решений. После пандемии Сингапур запускает EdTech Masterplan 2030, который системно встраивает ИИ-возможности и аналитику, уточняет рамки цифровой грамотности и технологических навыков, а также закрепляет идею «технологии как capability multiplier» – усилителя эффективности и качества системы. Важно и то, что платформа SLS 2.0 прямо названа «ключевым энэйблером» реализации EdTech-плана, что подтверждает стратегическую роль единой среды как точки сборки практик, метрик и педагогической поддержки. В целом сингапурская линия – это «мастер-планирование как привычка» плюс «национальная платформа как операционная система», что позволяет балансировать централизацию ресурсов и локальную адаптацию в школах.

Эстония, наконец, представляет иной архетип – «цифровое государство как фундамент школьной платформизации». Ещё в 1996–1997 годах там стартует «Тигровый прыжок» (Tiigrihüpe), направленный на компьютеризацию школ и подключение их к Интернету, причём акцент делается не только на технику, но и на компетенции педагогов. В последующие годы формируется X-Road – государственная межведомственная шина данных, обеспечивающая безопасный обмен и интероперабельность информационных систем частного и публичного сектора. Именно X-Road и связанные с ним государственные реестры (в сфере образования – EHIS, сводящий базы данных образования в единую систему) создают «почву», на которой школьные платформы не висят «в воздухе», а легально и технологически сцеплены с государственными сервисами, идентичностью и статистикой. На этой основе развиваются eKool и Stuudium – сервисы школьного управления (электронные дневники, задания, коммуникации, расписания), которые к моменту пандемии охватывают подавляющее большинство школ и становятся «ли-

нейкой жизни» в первые дни кризиса. В 2025 году Эстония запускает программу AI Leap (TI-Hüpe), нацеленную на внедрение ИИ-инструментов в обучение и повышение компетенций учителей и старшеклассников, — фактически, это «второе дыхание» цифровизации на новом технологическом витке. Эстонская траектория подчёркивает, что интероперабельная архитектура данных — не абстрактная деталь, а практический фактор устойчивости: когда платформа школы совместима с цифровым государством «по умолчанию», снижаются транзакционные издержки, а инновации легче внедряются на системном уровне.

Сопоставляя четыре траектории, видим как минимум три «сквозные линии». Во-первых, цепочка «контент платформа данные и аналитика» проявилась везде, но стартовые точки и темпы различались. Россия начала с мощного контентного ядра, затем институционализировала платформу и сейчас ускоряет стандартизацию и интеграцию; Китай сразу задал высокую степень платформизации и «управления по метрикам»; Сингапур через мастер-планы планомерно довёл инфраструктуру до «рабочей педагогики», а затем сделал платформу SLS каркасом следующей фазы; Эстония ещё в 2000-е сделала ставку на цифровое государство, в которое «вкладывается» школа, благодаря чему платформа — это не отдельное приложение, а узел в государственной экосистеме. Во-вторых, архитектура данных и интероперабельность — критерий «второго порядка», определяющий, насколько легко система масштабирует инновации. X-Road с EHIS в Эстонии — показательный пример; китайская SEC с её «двумя платформами» иллюстрирует сходный принцип централизованной координации и совместимости; сингапурская SLS, встроенная в EdTech Masterplan, фактически становится «единым окном» не только для ресурсов, но и для метрик обучения; российская «Моя школа» движется к такой роли в рамке ЦОС. В-третьих, педагогическая поддержка — «узкое место», без которого цифровизация распадается на закупку устройств и коллекцию ссылок. Самые устойчивые результаты показывают траектории, где профессиональное развитие учителей — не одноразовый курс, а постоянная практика (Сингапур со своей культурой мастер-планов и учительских инноваций; Эстония с длительной работой по ИКТ-компетенциям и новым витком в AI Leap). Российский стресс-тест 2020 года и китайская «перенастройка» рынка EdTech сходно подсветили важность сопровождения изменений и выравнивания доступа.

Из этого вытекают практические выводы. Системный «скелет» цифровизации — это не столько набор приложений, сколько архитектура интероперабельных данных плюс публичная платформа, на базе которой возможно выстраивать содержание, аналитику и сервисы (пример X-Road/EHIS и eKool/Stuudium; пример Smart Education of China; пример SLS как «ключевого энэйблера» EdTech Masterplan 2030). При этом платформа — не самоцель, а средство для поддержки педаго-

гики: без длительного и адресного развития компетенций (включая работу с данными, цифровую дидактику и, всё чаще, ИИ-инструменты) эффект будет временным. Отсюда — значение устойчивых институтов профессионального развития и сообществ практиков, от сингапурских механизмов типа eduLab до эстонских «мягких» экосистем обмена между школами. Наконец, баланс централизма и локальной адаптации — ключ к легитимности и живучести реформ: централизация хороша для стандартов данных и единого входа, но именно право школы «настройки» удерживает платформу от превращения в бюрократическую оболочку.

Если говорить о приоритетах на ближайшую перспективу, то общий вектор очевиден: интеграция ИИ-возможностей и аналитики в «основной поток» — не как внешнего гаджета, а как штатной функции публичной платформы; бережное управление данными в связке с приватностью; и выравнивание межрегионального доступа (актуально для больших стран) за счёт платформ, которые одинаково доступны и экономически, и организационно. Российская «Моя школа», китайская SEC, сингапурская SLS и эстонская связка X-Road/EHIS с eKool/Stuudium уже показывают, что эти задачи решаемы, если архитектура, педагогика и управление идут синхронно. При этом каждую из траекторий не следует абсолютизировать: у России — масштаб и разнотипность условий, у Китая — вызовы равенства и педагогической интеграции при высоком темпе, у Сингапура — риски избыточной стандартизации при усилении персонализации, у Эстонии — постоянная необходимость поддерживать актуальность платформ и навыков при быстром движении технологий.

В заключение подчеркнём: цифровизация образования — это долгий «спринт эстафетой», где выигрывает не тот, кто раз за разом закупает больше устройств, а тот, кто выстраивает устойчивую экосистему данных, платформ и педагогической поддержки. Сравнение четырёх стран показывает разные пути к одному принципу: цифровая школа — это в равной степени платформа данных, профессиональная культура учительства и управленческая дисциплина, а не просто «больше железа» или «новое приложение». Именно поэтому следующие годы, вероятно, пройдут под знаком не громких стартапов, а спокойной архитектурной работы и вовлечения учителей — и именно это, как показывает опыт Эстонии, Китая и Сингапура, чаще всего и приносит устойчивый результат.

Литература

1. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/education/digital/> (дата обращения: 11.09.2025).
2. Национальный проект «Образование». Структура и федеральные проекты [Электронный ре-

- сурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/education/> (дата обращения: 11.09.2025).
3. Правительство Москвы. Московская электронная школа (МЭШ): официальный раздел портала mos.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/> (дата обращения: 10.10.2023).
 4. Департамент образования и науки города Москвы. Московская электронная школа: сервисы и библиотека сценариев [Электронный ресурс]. – URL: <https://school.mos.ru/> (дата обращения: 05.10.2023).
 5. ФГИС «Моя школа». О системе: федеральная государственная информационная система [Электронный ресурс]. – URL: <https://myschool.edu.ru/> (дата обращения: 10.10.2024).
 6. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЕК ЦОР): история создания и развитие [Электронный ресурс]. – URL: <https://school-collection.edu.ru/> (дата обращения: 23.06.2025).
 7. Ministry of Education of the People's Republic of China. Overview of Digital Education Work and Smart Education of China Platform (31.01.2024) [Electronic resource]. – URL: <http://en.moe.gov.cn/> (accessed: 30.09.2024).
 8. Jiang, Y. Review of China's Online Education Policy (1999–2022) // SAGE Open [Electronic resource]. – 2023. – URL: <https://journals.sagepub.com/> (accessed: 30.09.2024).
 9. The State Council of the PRC. Usage figures of China's national smart education platform (09.2024) [Electronic resource]. – URL: <https://english.www.gov.cn/> (accessed: 02.10.2024).
 10. WilmerHale. China's "Double Reduction" Policy in the Education Sector: Overview and Implications (Aug 2021) [Electronic resource]. – URL: <https://www.wilmerhale.com/> (accessed: 02.10.2024).
 11. Ministry of Education of the PRC. Smart Education of China 2.0 – press release (03.2025) [Electronic resource]. – URL: <http://en.moe.gov.cn/> (accessed: 17.11.2024).
 12. Ministry of Education, Singapore. Student Learning Space (SLS): Core platform for teaching and learning [Electronic resource]. – URL: <https://www.moe.gov.sg/> (accessed: 18.12.2024).
 13. Ministry of Education, Singapore. EdTech Masterplan 2030 (Policy page) [Electronic resource]. – URL: <https://www.moe.gov.sg/> (accessed: 11.10.2025).
 14. GovTech Singapore. Student Learning Space – service description (updated 26.09.2025) [Electronic resource]. – URL: <https://www.tech.gov.sg/> (accessed: 20.01.2025).
 15. The Straits Times. "MOE's EdTech Masterplan 2030 to be implemented from 2024" (20.09.2023) [Electronic resource]. – URL: <https://www.straitstimes.com/> (accessed: 11.01.2025).
 16. Education Estonia. Tiger Leap (Tiigrihüpe): How it started [Electronic resource]. – URL: <https://www.educationestonia.org/> (accessed: 10.12.2024).
 17. e-Estonia. X-Road – Interoperability Services (official) [Electronic resource]. – URL: <https://e-estonia.com/solutions/interoperability-services/x-road/> (accessed: 10.04.2023).
 18. eKool. School management platform: features and coverage [Electronic resource]. – URL: <https://www.ekool.eu/> (accessed: 08.04.2023).
 19. e-Estonia. School e-diaries eKool and Stuudium: experience during COVID-19 [Electronic resource]. – URL: <https://e-estonia.com/> (accessed: 06.04.2023).
 20. AI Leap (Ti-Hüpe). Official website of the initiative [Electronic resource]. – URL: <https://aileap.ee/> (accessed: 19.04.2023).

HISTORY OF EDUCATION DIGITALIZATION IN RUSSIA, CHINA, SINGAPORE, AND ESTONIA

Sinilo S.

GzheI State University

The article traces the history of education digitalization in Russia, China, Singapore, and Estonia from the late 1990s to 2025, focusing on governance decisions, data infrastructure, and platform ecosystems. It demonstrates how Russia evolved from federal digital collections of educational materials to the unified platform *My School*; how China, following the *Education Informatization 2.0* policy and the principle of «Three Connections and Two Platforms», developed the national *Smart Education of China* platform; how Singapore implemented a series of long-term ICT Masterplans and launched the national *Student Learning Space (SLS)* platform; and how Estonia integrated schools into its digital state (X-Road, EHIS, eKool/Stuudium) and initiated the *AI Leap* program. The comparative analysis identifies key success factors: interoperable data architecture, sustainable teacher professional development models, and the strategic advancement of public digital platforms. The study concludes by emphasizing the importance of balancing centralization with local adaptation.

Keywords: education digitalization; educational platforms; data architecture; EdTech governance; teacher training; interoperability; Smart Education; Student Learning Space; X-Road.

References

1. Ministry of Education of the Russian Federation. Federal Project "Digital Educational Environment" [Electronic resource]. – Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/education/digital/> (accessed: 11.09.2025).
2. National Project "Education". Structure and Federal Programs [Electronic resource]. – Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/education/> (accessed: 11.09.2025).
3. Government of Moscow. Moscow Electronic School (MESH): Official Section of the mos.ru Portal [Electronic resource]. – Available at: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/> (accessed: 10.10.2023).
4. Department of Education and Science of the City of Moscow. Moscow Electronic School: Services and Lesson Scenario Library [Electronic resource]. – Available at: <https://school.mos.ru/> (accessed: 05.10.2023).
5. Federal State Information System "My School". About the System [Electronic resource]. – Available at: <https://myschool.edu.ru/> (accessed: 10.10.2024).
6. Unified Collection of Digital Educational Resources (EK TsOR): History and Development [Electronic resource]. – Available at: <https://school-collection.edu.ru/> (accessed: 23.06.2025).
7. Ministry of Education of the People's Republic of China. Overview of Digital Education Work and Smart Education of China Platform (31.01.2024) [Electronic resource]. – URL: <http://en.moe.gov.cn/> (accessed: 30.09.2024).
8. Jiang, Y. Review of China's Online Education Policy (1999–2022) // SAGE Open [Electronic resource]. – 2023. – URL: <https://journals.sagepub.com/> (accessed: 30.09.2024).
9. The State Council of the PRC. Usage figures of China's national smart education platform (09.2024) [Electronic resource]. – URL: <https://english.www.gov.cn/> (accessed: 02.10.2024).

10. WilmerHale. China's "Double Reduction" Policy in the Education Sector: Overview and Implications (Aug 2021) [Electronic resource]. – URL: <https://www.wilmerhale.com/> (accessed: 02.10.2024).
11. Ministry of Education of the PRC. Smart Education of China 2.0 – press release (03.2025) [Electronic resource]. – URL: <http://en.moe.gov.cn/> (accessed: 17.11.2024).
12. Ministry of Education, Singapore. Student Learning Space (SLS): Core platform for teaching and learning [Electronic resource]. – URL: <https://www.moe.gov.sg/> (accessed: 18.12.2024).
13. Ministry of Education, Singapore. EdTech Masterplan 2030 (Policy page) [Electronic resource]. – URL: <https://www.moe.gov.sg/> (accessed: 11.10.2025).
14. GovTech Singapore. Student Learning Space – service description (updated 26.09.2025) [Electronic resource]. – URL: <https://www.tech.gov.sg/> (accessed: 20.01.2025).
15. The Straits Times. "MOE's EdTech Masterplan 2030 to be implemented from 2024" (20.09.2023) [Electronic resource]. – URL: <https://www.straitstimes.com/> (accessed: 11.01.2025).
16. Education Estonia. Tiger Leap (Tiigrihüpe): How it started [Electronic resource]. – URL: <https://www.educationestonia.org/> (accessed: 10.12.2024).
17. e-Estonia. X-Road – Interoperability Services (official) [Electronic resource]. – URL: <https://e-estonia.com/solutions/interoperability-services/x-road/> (accessed: 10.04.2023).
18. eKool. School management platform: features and coverage [Electronic resource]. – URL: <https://www.ekool.eu/> (accessed: 08.04.2023).
19. e-Estonia. School e-diaries eKool and Stuudium: experience during COVID-19 [Electronic resource]. – URL: <https://e-estonia.com/> (accessed: 06.04.2023).
20. AI Leap (TI-Hüpe). Official website of the initiative [Electronic resource]. – URL: <https://aileap.ee/> (accessed: 19.04.2023).

Любовь, доверие, уважение: ядро семейных ценностей студенческой молодежи медвузов

Кулибина Алина Антоновна,

специалист отдела методического обеспечения и контроля качества образования, Ярославский государственный медицинский университет
E-mail: lina.astrid@mail.ru

Цель исследования – описать структуру приоритетов семейных ценностей и особенности понимания семейных традиций у студентов 1–2 курсов медицинских вузов Центрального федерального округа с сопоставлением понятийных определений и личных приоритетов. Проведено одномоментное анкетирование $n=202$ (146 девушек, 56 юношей; средний возраст 18 ± 1 года) с тремя открытыми вопросами; применены дескриптивная статистика и тематическое кодирование открытых ответов. Наиболее значимыми ценностями названы любовь (23,8%), уважение (12,9%), доверие (11,4%), поддержка (10,9%), взаимопонимание (8,4%); «семейные ценности» трактуются как система норм/принципов и отношения заботы/уважения, «семейные традиции» – как регулярные ритуалы, совместное время и преемственность. У выборки преобладает аффективно-реляционная модель семейности при нормативной артикуляции ценностей и ритуализированном понимании традиций; результаты операционализируют педагогические интервенции (тренинги доверительного общения, микроритуалы, сервис-обучение). Limitations: региональность, гендерный дисбаланс, редукция смыслов при укрупнённом кодировании.

Ключевые слова: семейные ценности, ценностные приоритеты, семейные традиции, студенческая молодежь.

Введение

Актуальность

Актуальность темы исследования семейных ценностей и традиций у студентов медицинских вузов определяется пересечением возрастнопсихологического, профессионального и социокультурного контекстов. Период ранней взрослости – время конструирования идентичности и жизненных стратегий, когда закрепляются модели близких отношений и способы поддержания семейной сплоченности [5, 6, 8, 10].

Специфика медицинского образования (высокая учебная нагрузка, эмоциональные вызовы клинической практики, перспектива сменных графиков) объективно повышает значимость устойчивых ценностных ориентиров и семейной поддержки для профилактики выгорания и успешной профессиональной социализации. Одновременно цифровизация, урбанизация и гибридные формы коммуникации трансформируют семейные ритуалы: одни практики утрачиваются, другие переосмысливаются и переносятся в новые форматы [1, 2, 3].

В условиях демографических вызовов и развития семейной политики именно ценностные представления молодежи выступают предикторами брачно-репродуктивных планов и готовности к ответственному родительству. Для педагогики медицинского образования тема релевантна как основа проектирования средовых интервенций (коммуникативные тренинги, сервис-обучение, микроритуалы академических групп), усиливающих социальный капитал, эмпатию и навыки заботы – качества, критически важные как для будущего врача, так и для поддержания благополучия в семейной системе [4, 6, 7, 9].

Цель исследования

Эмпирически выявить и описать структуру приоритетов семейных ценностей и специфику понимания семейных традиций у студентов 1–2 курсов медицинских вузов Центрального федерального округа, с последующей количественной оценкой распределений и качественным выделением тематических кластеров открытых ответов. Определить доминирующие личные ценности и устойчивые семантические ядра в определениях «семейные ценности» и «семейные традиции», сопоставив понятийные описания с индивидуальными приоритетами респондентов для повышения интерпретируемости результатов. Дополнительной целью являлась операционализация практических педагогических ориентиров

на основе обнаруженных паттернов (укрепление доверительного общения, взаимопомощи и микро-ритуалов), релевантных возрасту и образовательному контексту будущих врачей. Формулировка ориентирована на сочетание статистического анализа рангов и контент-анализа открытых формулировок, обеспечивая целостную картину ценностных представлений и их проявлений в повседневных практиках студенческой молодежи

Новизна

Научная новизна исследования заключается в смешанном анализе представлений о семейных ценностях и традициях у студентов медицинских вузов ЦФО с одновременным сопоставлением понятийных определений и индивидуальных ценностных приоритетов в одной выборке $n=202$. Впервые для данной целевой группы показано содержательное сопряжение нормативной рамки «ценностей» и ритуализированного понимания «традиций» с количественной верификацией долей тематических кластеров. Разработана и апробирована воспроизводимая процедура контент-кодирования открытых ответов, интегрированная с дескриптивной статистикой, применимая к педагогическим исследованиям ценностной социализации. Эмпирически зафиксирован приоритет аффективно-реляционного ядра (любовь, уважение, доверие, поддержка, взаимопонимание) как ведущего уровня семейных ценностей у студентов 1–2 курсов с указанием удельных долей по категориям. Идентифицировано двуединое семантическое поле понятия «семейные ценности»: «система норм/принципов» и «отношенческая» рамка, количественно разведённые по кластерам и соотнесённые с выбором главной ценности. Описано ритуально-практическое ядро понятия «семейные традиции» (регулярные действия, совместное время, преемственность, праздничные поводы) с доминированием кластера «регулярные ритуалы». Выявлена значимая доля «прочих» индивидуализированных формулировок при низкой доле затруднений, что расширяет понимание вариативности лексики и персонализации ценностных смыслов. Предложена научно обоснованная связка «данные → интервенции» для образовательной среды медвузов: перевод доминирующих ценностных смыслов в педагогические практики микро-ритуалов и тренингов доверительного общения.

Материалы и методы

Исследование выполнено как одномоментное описательное анкетирование с последующим смешанным анализом открытых ответов (качественный контент-анализ и количественная дескриптивная статистика). Единицей анализа выступал индивидуальный ответ респондента на каждый из трех открытых вопросов анкеты. Целевой фокус – установление приоритетов семейных ценностей и семантики понятий «семейные ценности» и «семейные традиции». В исследование включены 202 сту-

дента 1–2 курсов медицинских вузов Центрального федерального округа, средний возраст 18 ± 1 года, из них 146 девушек и 56 юношей. Критерий включения – обучение на 1–2 курсах медвуза ЦФО и согласие на участие. Пропуски и ответы «затрудняюсь ответить» учитывались как отдельные категории при анализе.

Анкета содержала три открытых вопроса: «Семейные ценности – это...», «Семейные традиции – это...», «Какая семейная ценность для вас самая важная?». Формат открытых ответов обеспечивал выявление собственных формулировок и смысловых акцентов респондентов без навязывания категорий. Метаданные по полу и возрасту использовались для описания выборки. Сбор данных осуществлялся единовременно в рамках целевой выборки студентов первых двух курсов медвузов ЦФО. Участие носило добровольный характер, ответы фиксировались в текстовом формате для последующей обработки. Персональные идентификаторы не собирались, что исключало обратную идентификацию. Текст ответов нормализовался: приведение к нижнему регистру, удаление служебных символов и унификация пробельных знаков для корректного поиска смысловых маркеров. Для вопроса о «самой важной ценности» ответы агрегировались в семантические категории (любовь, уважение, доверие, поддержка, взаимопонимание, и др.), с выделением «прочего» и «затрудняюсь». Для определений понятий применялось индуктивно-дедуктивное тематическое кодирование с укрупнением в кластеры по ключевым признакам (нормы/принципы, отношения, «то, что объединяет», преемственность, регулярные ритуалы, совместное время и пр.).

Для всех категорий рассчитывались абсолютные частоты и доли, представленные в процентах от объема выборки $n=202$. Для открытых ответов дополнительно отбирались репрезентативные формулировки внутри доминирующих тематических кластеров. Результаты представлены в таблицах и кратких пояснениях, обеспечивающих сопоставимость между тремя вопросами анкеты.

Результаты и обсуждения

Настоящий раздел излагает описательные результаты эмпирического анкетирования 202 студентов 1–2 курсов медицинских вузов Центрального федерального округа, включая 146 девушек и 56 юношей; средний возраст выборки составляет 18 ± 1 года. Представление данных организовано по трём исследовательским вопросам: «Семейные ценности – это...», «Семейные традиции – это...», «Какая семейная ценность для вас самая важная?», что позволяет сопоставить понятийные определения и персональные приоритеты респондентов. Количественные распределения ответов приведены в таблицах с указанием абсолютных частот и процентных долей, обеспечивая наглядность и воспроизводимость результатов. Открытые формулировки подвергнуты качественному кодированию и агре-

гированы в тематические кластеры; для каждого кластера представлены репрезентативные примеры. Подача материалов выстроена от наиболее частотных категорий к редко встречающимся, с акцентом на прозрачность критериев отнесения. Далее приводятся структурированные таблицы и краткие пояснения, фиксирующие наблюдаемые тенденции без расширенной интерпретации

Ответы агрегированы в смысловые категории; лидируют моционально-реляционные ценности, отражающие близость, уважение и надежность внутрисемейных отношений. К «остальным» отнесены единичные упоминания «честности», «заботы», «совместного времени», «традиций», «благополучия», «преданности» и «открытого общения», каждое из которых фиксировалось на уровне 0,5–2,5%. (Табл. 1)

Таблица 1. Распределения ответов на вопрос «Самая важная ценность» по категориям

Тема	Доля	Пример формулировки
Нормы/принципы/установки	24,3%	«Система убеждений, принципов и установок, направляющих поведение»
Отношения: любовь/доверие/уважение/поддержка	17,3%	«Любовь, поддержка, забота»
То, что важно беречь	10,4%	«То, что следует беречь»
То, что объединяет семью	7,9%	«То, что нас объединяет»
Передача поколений/наследование	5,0%	«Принципы, передающиеся из поколения в поколение»
Затрудняюсь/нет ответа	5,9%	«Затрудняюсь ответить»
Прочее	29,2%	«То, что вы уважаете»/«Важно»

Преобладают ответы как о «системе норм и принципов», подкреплённые перечислением ключевых отношений (любовь, доверие, уважение, поддержка), а также мотивы сохранения и объединяющей функции семьи. Небольшая доля затруднений и заметный пласт идиосинкратических формулировок («важно», «то, что следует беречь») отражают повседневно-практическое осмысление понятия без теоретизации у части респондентов (табл. 2)

На вопрос «Семейные традиции – это...» доминируют определения «регулярно повторяющихся действий/ритуалов/обычаев и праздников», указывающие на цикличность и совместность практик. Часто упоминаются совместное времяпровождение и «поводы для встреч», а также преемственность поколений и семейная память/символы; доля ответов «затрудняюсь ответить» невелика, что указывает на сформированность понятийного поля у большинства респондентов.

Таблица 2. Распределение ответов на вопрос «Определения ценностей» по категориям

Категория	Частота (n)	Доля (%)
Любовь	48	23,8%
Уважение	26	12,9%
Доверие	23	11,4%
Поддержка	22	10,9%
Взаимопонимание	17	8,4%
Другое	40	19,8%
Затрудняюсь ответить	8	4,0%

Ответы фокусируются на регулярности практик и их ритуализированности, подчёркивая совместность действий, эмоциональную связь и преемственность значимых событий и «малых ритуалов» повседневности. Отдельно выделяются упоминания праздников и семейных трапез как наиболее узнаваемых форм традиций, при умеренной доле открытых описаний и единичных затруднений. (табл. 3)

Таблица 3. Распределение ответов на вопрос «Семейные традиции – это...» по категориям

Тема	Доля	Пример формулировки
Регулярные действия/ритуалы/обычаи	44,6%	«Регулярные действия, которые укрепляют связи между близкими»
Совместное время/досуг	8,4%	«Время, проведённое вместе»
Память/преемственность/истории	7,9%	«Ритуалы, передающиеся из поколения в поколение»
Праздники/дни рождения/НГ	5,0%	«События и празднования, имеющие особую ценность»
Поддержка/взаимопомощь в делах	2,5%	«То, что вы делаете всей семьёй»
Затрудняюсь/нет ответа	4,0%	«Затрудняюсь ответить»
Прочее	27,7%	«Особые привычки, характерные для данной семьи»

Преобладание в иерархии «любви», «уважения», «доверия», «поддержки» и «взаимопонимания» свидетельствует о доминировании аффективно-реляционной модели семейности у респондентов начальных курсов обучения. Одновременно открытые определения «семейных ценностей» чаще описывают их как систему норм и принципов, что указывает на совмещение нормативной и опытно-отношенческой рамок осмысления. Такое совмещение типично для раннего взрослого возраста, когда потребность в безопасности и принятии сочетается с формированием собственных регулятивов поведения и жизненных ориентиров. Понимание «семейных традиций» как регулярно повторяющихся ритуалов и совместных

практик подчёркивает роль предсказуемости и общих действий в поддержании сплочённости и доверия. Частые упоминания памяти, преемственности и праздничных поводов отражают опору на семейную историю и идентичность как ресурс эмоциональной устойчивости в стрессах обучения в медвузе. Для педагогической практики это задаёт ориентиры на развитие навыков доверительного общения, взаимопомощи и рефлексии отношений в образовательной среде через кураторские форматы и сервис-обучение. Эффективными инструментами могут быть микроритуалы в академических группах, разбор кейсов о балансировании семейных и учебных ролей и волонёрские проекты, укрепляющие чувство общности. Работа с языком ценностей требует примеров, приближённых к реальному опыту студентов, учитывая слой идиосинкратических и расплывчатых формулировок в открытых ответах. Ограничениями выступают региональная выборка, гендерный дисбаланс, одномоментный дизайн и редукция смыслов при укрупнённом кодировании открытых ответов. Дальнейшие исследования целесообразно расширять межрегионально и продольно, комбинируя количественные и качественные методы для прояснения механизмов ценностной социализации и влияния традиций на адаптацию к обучению

Выводы

Полученные данные позволяют обобщить иерархию личных семейных приоритетов студентов и способы понятийного описания «ценностей» и «традиций» в их ответах. Структура выводов отражает как частотные показатели по закрытому вопросу о главной ценности, так и тематические доминанты в открытых определениях. Это обеспечивает согласование эмпирических рангов ценностей с содержательными интерпретациями, характерными для выборки первокурсников и второкурсников медвузов.

1. В личной иерархии доминируют аффективно-реляционные приоритеты: любовь – 23,8%, далее уважение – 12,9%, доверие – 11,4%, поддержка – 10,9% и взаимопонимание – 8,4%.

2. «Семейные ценности» преимущественно осмысливаются как система норм и принципов (24,3%) при заметной роли отношений и заботы (17,3%) и мотива «то, что следует беречь» (10,4%), что указывает на интеграцию нормативной и реляционной рамок.

3. «Семейные традиции» в первую очередь понимаются как регулярно повторяющиеся действия/ритуалы (44,6%) с акцентом на совместное время (8,4%), преемственность/память (7,9%) и праздничные поводы (5,0%).

4. Низкая доля затруднений по определению (5,9% для ценностей и 4,0% для традиций) при высокой доле «прочего» (29,2% и 27,7% соответственно) свидетельствует о сформированности понятийного поля на фоне индивидуализации смыслов.

5. Выявленные паттерны задают ориентиры для образовательных практик: развитие доверительного общения и взаимопомощи, а также внедрение микроритуалов и совместных проектов, укрепляющих сплочённость и межпоколенную преемственность.

Совокупность результатов демонстрирует устойчивый приоритет отношений доверия, любви и уважения при нормативной артикуляции ценностей и ритуализированном понимании традиций как инструмента семейной сплочённости. Ограничения заключаются в региональной выборке, гендерной структуре и редукции смыслов при укрупнённом кодировании открытых ответов, что следует учитывать при обобщениях. Перспективы включают межрегиональные и продольные дизайны с уточнением лексических маркеров для повышения валидности измерения ценностных представлений студенческой молодёжи.

Практические рекомендации опираются на приоритет любви, уважения, доверия и поддерживающих ритуалов в студенческих представлениях о семье. Действия для образовательной среды, усиливающие сплочённость, доверие и рефлексии ценностей: включение тренингов доверительного общения: активное слушание, ненасильственная коммуникация, навыки обратной связи и разрешение конфликтов; развитие микроритуалов академической группы: регулярные встречи, общие рефлексии, мини-праздники и практики признания достижений; встраивать задания по семейной истории: генограммы, устные истории, цифровые архивы/фотонарративы с обсуждением преемственности.

Литература

1. Антопольская, Т.А. Связь социально-ценностных ориентаций и психологического благополучия студенческой молодёжи / Т.А. Антопольская, Л.П. Палагичев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2025. – № 1. – С. 11–15. – EDN VZPQZL.
2. Гринько, Е.Н. Ценностные приоритеты студентов медицинского вуза как субъектов культуры / Е.Н. Гринько, А.С. Омельченко // Человек. Культура. Образование. – 2023. – № 2(48). – С. 24–39. – DOI 10.34130/2233–1277–2023–2–24. – EDN CEVWCY.
3. Давыдова, А.Д. Формирование и сохранение семейных традиций и ценностей в условиях современной жизни / А.Д. Давыдова, С.Е. Саяпина, Е.В. Кирпичева // Наука и Образование. – 2024. – Т. 7, № 4. – EDN CZNOZY.
4. Жакишева А.Е. Ценностные приоритеты и модели жизненного пути студенческой молодёжи Казахстана / А.Е. Жакишева, А.Б. Нургазина, Б.Х. Галиева // Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия. – 2024. – No. 4.2024. – Р. 374–392. – DOI 10.48081/mhik7119. – EDN BPUGIM.

5. Заякина, О.А. Мнение студентов о семье и семейных традициях: опыт социологических исследований / О.А. Заякина // Социология. – 2025. – № 1. – С. 74–76. – EDN WRWPKS.
6. Ильичева, С.А. Роль семейных традиций в воспитании ребенка / С.А. Ильичева, Е.М. Ходеева // Инновационная наука. – 2025. – № 3–1. – С. 192–194. – EDN AIFAOK.
7. Казакова, Н.В. Студенческая молодежь: в современном мире / Н.В. Казакова, Ю.З. Богданова, Х.Н. Садыкова // Евразийский юридический журнал. – 2024. – № 2(189). – С. 469–470. – EDN HZCJTM.
8. Матыцина, Е.Н. Семейные ценности и традиции как основа формирования личности / Е.Н. Матыцина // Региональное образование: современные тенденции. – 2024. – № 3(55). – С. 36–39. – EDN NPGEUT.
9. Мухортов, Д. С. О приоритетах в ценностных ориентациях московского студенчества / Д.С. Мухортов, И.Э. Стрелец // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2023. – Т. 16, № 1. – С. 207–221. – DOI 10.31249/kgt/2023.01.11. – EDN RZWTIM.
10. Семейные ценности и традиции в оценках молодежи / Л.А. Журавлева, Е.В. Зарубина, Н.Н. Симачкова [и др.] // Образование и право. – 2024. – № 2. – С. 503–509. – DOI 10.24412/2076–1503–2024–2–503–509. – EDN KSFVRE.

LOVE, TRUST, AND RESPECT: A CENTER FOR FAMILY VALUES FOR MEDICAL STUDENTS.

Kulibina A.A.

Yaroslavl State Medical University

The aim of the study is to describe the structure of family values priorities and the features of understanding family traditions among 1–2-year medical students of the Central Federal District with a comparison of conceptual definitions and personal priorities. A one-time questionnaire was conducted n=202 (146 girls, 56 boys; mean age 18±1 years) with three open-ended questions; descriptive statistics and thematic coding of open-ended answers were applied. The most significant values are love (23.8%), respect (12.9%), trust (11.4%), support (10.9%), and mutual understanding (8.4%); “family values” are interpreted as a system of norms/principles and relationships

of care/respect, while “family traditions” are understood as regular rituals, shared time, and continuity. The sample is dominated by an emotional-relational model of family structure with a normative formulation of values and a ritualized understanding of traditions; the results implement pedagogical interventions (trust-building training, micro-rituals, and service learning). Limitations: regionalism, gender imbalance, and reduction of values in large-scale coding.

Keywords: family values, value priorities, family traditions, and young students.

References

1. Antopol'skaia, T.A. Sviaz' sotsial'no-tsennostnykh orientatsii i psikhologicheskogo blagopoluchiiia studentcheskoi molodezhi / T.A. Antopol'skaia, L.P. Palagichev // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniia. – 2025. – No. 1. – S. 11–15. – EDN VZPQZL.
2. Grin'ko, E.N. Tsennostnye priority studentov meditsinskogo vuza kak sub'ektov kul'tury / E.N. Grin'ko, A.S. Omel'chenko // Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie. – 2023. – No. 2(48). – S. 24–39. – DOI 10.34130/2233–1277–2023–2–24. – EDN CEVWCY.
3. Davydova, A.D. Formirovanie i sokhranenie semeinykh traditsii i tsennostei v usloviakh sovremennoi zhizni / A.D. Davydova, S.E. Saiapina, E.V. Kirpicheva // Nauka i Obrazovanie. – 2024. – T. 7, No. 4. – EDN CZNOZY.
4. Zhakishcheva, A.E. Tsennostnye priority i modeli zhiznennogo puti studentcheskoi molodezhi Kazakhstana / A.E. Zhakishcheva, A.B. Nurgazina, B. Kh. Galieva // Vestnik Toraigyrova universiteta. Pedagogicheskaya seriya. – 2024. – No. 4.2024. – P. 374–392. – DOI 10.48081/mhik7119. – EDN BPUGIM.
5. Zaiakina, O.A. Mnenie studentov o sem'e i semeinykh traditsiiakh: opyt sotsiologicheskikh issledovaniy / O.A. Zaiakina // Sotsiologiya. – 2025. – No. 1. – S. 74–76. – EDN WRWPKS.
6. Il'icheva, S.A. Rol' semeinykh traditsii v vospitanii rebenka / S.A. Il'icheva, E.M. Khodeeva // Innovatsionnaya nauka. – 2025. – No. 3–1. – S. 192–194. – EDN AIFAOK.
7. Kazakova, N.V. Studencheskaya molodezh': v sovremennom mire / N.V. Kazakova, Iu.Z. Bogdanova, Kh.N. Sadykova // Evraziiskii iuridicheskii zhurnal. – 2024. – No. 2(189). – S. 469–470. – EDN HZCJTM.
8. Matytsina, E.N. Semeinye tsennosti i traditsii kak osnova formirovaniia lichnosti / E.N. Matytsina // Regional'noe obrazovanie: sovremennye tendentsii. – 2024. – No. 3(55). – S. 36–39. – EDN NPGEUT.
9. Mukhortov, D. S. O priorityakh v tsennostnykh orientatsiiakh moskovskogo studenchestva / D.S. Mukhortov, I.E. Strelets // Kontury global'nykh transformatsii: politika, ekonomika, pravo. – 2023. – T. 16, No. 1. – S. 207–221. – DOI 10.31249/kgt/2023.01.11. – EDN RZWTIM.
10. Semeinye tsennosti i traditsii v otsenkakh molodezhi / L.A. Zhuravleva, E.V. Zarubina, N.N. Simachkova [i dr.] // Obrazovanie i pravo. – 2024. – No. 2. – S. 503–509. – DOI 10.24412/2076–1503–2024–2–503–509. – EDN KSFVRE.

Использование цифровой игровой локализации в образовательном процессе как инструмент инициации учебной мотивации при изучении китайского языка

Мальцева Кристина Геннадьевна,
преподаватель, Южный федеральный университет
E-mail: kmaltseva@sfnedu.ru

Цой Надежда Григорьевна,
преподаватель, Южный федеральный университет
E-mail: ntsoi@sfnedu.ru

В условиях цифровой трансформации образования всё большее значение приобретают инновационные подходы к обучению иностранным языкам, в частности использование аутентичных цифровых ресурсов. В статье обосновывается потенциал локализованных видеоигр – таких как Genshin Impact и Honkai: Star Rail – как эффективного инструмента повышения мотивации и формирования языковой и межкультурной компетенций при изучении китайского языка. Подчеркивается, что локализация представляет собой не просто перевод, а комплексную лингвокультурную адаптацию, создающую у пользователя ощущение «родного» контента. На основе теории самодетерминации (Э. Деси и Р. Райана) и концепции «потока» (М. Чиксентмихайи) показано, как игровые среды удовлетворяют базовые психологические потребности в автономии, компетентности и принадлежности, что способствует развитию устойчивой внутренней мотивации. Рассматривается также роль геймификации – целенаправленного внедрения игровых механик в учебный процесс для повышения вовлечённости и осмысленности обучения. Приводятся примеры практического применения игровых элементов в академическом и корпоративном обучении, а также типичные ошибки при их реализации. Авторы утверждают, что сравнение оригинальной китайской версии игры с её русской локализацией позволяет студентам не только расширять словарный запас, но и осознавать функционирование языка в реальных культурных контекстах. Таким образом, цифровая игровая локализация выступает не как вспомогательный ресурс, а как новая парадигма языкового образования. Она трансформирует обучение из формального процесса в добровольное, эмоционально насыщенное и социально вовлечённое действие. Статья подчеркивает необходимость интеграции таких подходов в современную педагогическую практику в качестве ответа на вызовы снижения мотивации и потребность в персонализированном обучении.

Ключевые слова: локализация, внешняя и внутренняя мотивация, геймификация, китайский язык.

Введение

Цифровизация охватывает все отрасли деятельности человека, особенно трансформируя образовательную среду. Интернет-технологии открывают возможности для создания более интерактивных, гибких и персонализированных методов обучения. В условиях растущего спроса на инновационные подходы к обучению иностранных языков всё больше внимание уделяется игровым методам, способным не только повысить вовлечённость обучающихся, но и сформировать позитивную мотивационную основу для освоения языкового материала.

Особую значимость приобретает использование аутентичных цифровых ресурсов – в первую очередь видеоигр, сочетающих насыщенный языковой контекст, культурные реалии и высокий уровень интерактивности. Развитие глобальной игровой индустрии, особенно благодаря таким компаниям, как HoYoverse (с её проектами Genshin Impact и Honkai: Star Rail), стимулирует рост качественной локализации контента, включая адаптацию для русскоязычной аудитории. При этом локализация выступает не просто как перевод текста, а как комплексная языковая и культурная трансформация.

В то же время традиционные методики преподавания китайского языка сталкиваются с проблемой снижения учебной мотивации у студентов, что во многом связано с ограниченным использованием живых, аутентичных материалов и преобладанием формализованных учебных заданий. В этих условиях цифровая игровая локализация может стать мощным инструментом не только повышения интереса к языку, но и развития межкультурной коммуникации, поскольку позволяет учащимся взаимодействовать с языком в естественном, динамичном и эмоциональном контексте.

Цифровые игры, особенно такие, как Genshin Impact и Honkai: Star Rail, обладающие насыщенным сюжетом и визуально привлекательным миром, могут создавать устойчивую внутреннюю мотивацию у игрока. При изучении китайского языка через оригинальные версии игр учащиеся не просто «выполняют задания» – они стремятся понять диалоги, имена, названия предметов и культурные отсылки, чтобы глубже погрузиться в игровой мир [1]. Поэтому целью настоящей статьи является обоснование потенциала использования аутентичных видеоигр и их локализации как инструмента повышения мотивации и формирования языко-

вой компетенции при обучении китайскому языку в условиях цифровой образовательной среды, что превратит обучение из формального процесса в осмысленное и добровольное действие.

Достижение студентов в учебной деятельности – академическая успешность – зависит не только от уровня развития их интеллекта, но и в значительной степени от особенностей мотивации, которая играет главную роль в запуске действия интеллекта [2].

Согласно теории самодетерминации (**Self-Determination Theory, SDT**) американских психологов Эдварда Деси и Ричарда Райана, человек по своей природе активен, стремится к росту и расширению собственных возможностей. Основной движущей силой выступает не внешнее принуждение, а внутреннее стремление к реализации потенциала – при условии удовлетворения трех универсальных психологических потребностей.

Психологи Эдвард Л. Деси и Ричард М. Райан выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация возникает тогда, когда деятельность сама по себе доставляет удовольствие, вызывает интерес или чувство удовлетворения. Человек стремится к познанию не ради наград, а в соответствии со своим внутренними стремлениями. Именно внутренняя мотивация, по мнению авторов, обеспечивает наибольшую эффективность и устойчивость обучения. Внешняя мотивация направлена на достижение результата, отделенного от самой деятельности: оценки, поощрения, избегание наказания. Однако психологи подчеркивают, что внешняя мотивация не обязательно является «плохой» или принудительной. В процессе развития личности внешние мотивы могут восприниматься как собственные и значимые для него.

Ключевым условием развития как внутренней, так и внешней мотивации является удовлетворение трех базовых психологических потребностей:

- потребность в самодетерминации – ощущение того, что человек сам регулирует свое поведение, действует в соответствии со своими убеждениями;
- потребность в компетентности – чувство эффективности в деятельности, уверенность в том, что усилия приводят к результату;
- потребность в принадлежности – стремление к установлению и поддержанию значимых отношений с другими людьми. Даже при изучении иностранных языков присутствие преподавателя, друга или игрового сообщества критически важно для сохранения мотивации. Если эти потребности не удовлетворяются, внутренняя мотивация ослабевает, а при длительном дефиците может развиться амотивация – состояние отсутствия регуляции поведения, апатии и отчуждения от деятельности [3].

В контексте обучения китайскому языку теория Эдварда Л. Деси и Ричарда М. Райана позволяет объяснить, почему традиционные методики, основанные на тотальном контроле, оценках и форма-

лизованных упражнениях, часто приводят к снижению интереса. Напротив, цифровые игры, такие как Genshin Impact и Honkai: Star Rail, создают условия, в которых удовлетворяются все три базовые потребности:

- игрок сам выбирает, насколько глубоко погружаться в язык;
- он получает обратную связь и видит результат своих усилий в понимании сюжета;
- он может взаимодействовать с огромным количеством игроков (даже носителей языка), обсуждая переводы, делиться находками.

Таким образом, игровая среда, особенно при использовании оригинальной китайской версии и сопоставлении ее с локализацией, способна не только стимулировать внутреннюю мотивацию, но и способствовать улучшению внешних учебных целей, превращая их в осознанный и добровольный выбор.

Михай Чиксентмихайи – американский психолог венгерского происхождения, известен своими исследованиями в области позитивной психологии, разработал теорию вовлеченности (flow), которая объясняет, как человек достигает состояния глубокого погружения в деятельность, сопровождающейся максимальной концентрацией и внутренней мотивацией. Он утверждает, что именно в этом состоянии человек испытывает наибольшее удовольствие от процесса деятельности, поскольку стимулирует потребность в осмысленности и дальнейшего роста.

Для достижения состояния (flow) необходимо выполнение трех условий:

- четкие цели – знание того, что необходимо достичь, концентрирую все свое внимание на определенной задаче.
- баланс между сложностью и навыками – деятельность должна быть сложной. Но не настолько, чтобы вызвать фрустрацию.
- немедленная обратная связь – помогает корректировать действия в режиме реального времени, позволяя сохранить вовлеченность.

В контексте обучения китайскому языку через цифровые игры эти условия реализуются с легкостью. Например, в Genshin Impact и Honkai: Star Rail ставятся четкие цели – пройти квест, расшифровать диалоги, понять имя персонажа и культуру его происхождения. Уровень сложности постепенно нарастает: от простых фраз до сложных культурных отсылок. Игра предоставляет обратную связь – через реакцию персонажей, сюжетные повороты и визуальные подсказки. Именно этот баланс и описывал американский психолог Михай Чиксентмихайи [4].

Таким образом, Михай Чиксентмихайи дополняет теорию самодетерминации, показывая не только, почему человек замотивирован, но и как можно организовать среду так, чтобы обеспечить максимальную вовлеченность и удовлетворенность от процесса обучения.

Понятие «локализация» изначально возникло в рамках индустриального дискурса как эле-

мент экономической стратегии по продвижению программного обеспечения на зарубежные рынки. В этом контексте под локализацией понималась комплексная адаптация цифрового продукта к языковым, культурным, правовым и техническим требованиям целевой страны. Со временем, по мере развития информационных технологий и глобализации цифрового контента, объем и содержание термина значительно расширились. Сегодня локализация охватывает не только программное обеспечение, но и веб-сайты, мобильные приложения, мультимедийные платформы и, в особенности, видеоигры – одну из самых насыщенных и сложных форм цифрового повествования.

В отличие от традиционного перевода, ориентированного преимущественно на передачу лингвистического содержания, локализация выступает как многоуровневый процесс лингвокультурной и технической трансформации, направленный на создание у пользователя ощущения «родного» продукта. Как отмечает Globalization and Localization Association (GALA), «локализация представляет собой процесс адаптации продукта или контента для определенного региона или рынка. Перевод – это лишь один из элементов этого процесса».

Таким образом, ключевое различие между переводом и локализацией заключается не только в масштабе, но и в цели. Если задача перевода – сохранить семантическое и прагматическое содержание оригинала, то задача локализации – обеспечить максимальную функциональность, эмоциональную резонансность и культурную приемлемость контента в новой среде [5]. Это предполагает не просто замену слов, но и переработку имен, шуток, исторических и мифологических отсылок, визуальных символов, форматов дат и чисел, а иногда – и перестройку игровой механики или сюжетных линий с учетом культурной чувствительности аудитории.

В контексте обучения иностранным языкам именно эта глубина культурной и языковой адаптации делает локализованные видеоигры уникальным образовательным ресурсом. Сравнение оригинальной китайской версии игры и ее русской локализации позволяет учащимся не только расширять словарный запас и понимать грамматические структуры, но и осознать, как язык функционирует в реальных коммуникативных и культурных контекстах. Такой подход способствует формированию не только языковой, но и межкультурной компетенции – одного из ключевых компонентов современного языкового образования.

Следовательно, локализация в цифровой игровой среде выступает не только как техническая процедура, но и как динамичный интеркультурный диалог, в котором сталкиваются, трансформируются и взаимно обогащаются разные языковые и культурные коды. Именно эта особенность делает ее особенно ценной в качестве инструмента инициации учебной мотивации: обучающиеся не просто изучают язык, а участву-

ют в живом процессе культурной интерпретации, стремясь понять, почему и как одно и то же высказывание звучит по-разному в разных языковых мирах [6].

Геймификация – это не просто «игровизация» обучения, а целенаправленное внедрение игровых механик, динамики и эстетики в неигровые контексты с целью повышения вовлеченности, продуктивности и внутренней мотивации участников [7]. В отличие от использования полноценных видеоигр в качестве образовательного контента, геймификация фокусируется на структурных элементах игры, которые могут быть интегрированы в любую учебную среду – будь то онлайн-курс, классная работа или самостоятельное изучение языка через локализованные игры.

Цель геймификации – трансформировать рутинные, формализованные или воспринимаемые как скучные процессы в осмысленную, эмоционально насыщенную и добровольную деятельность, где достижение учебных целей становится естественным следствием погружения в игровой нарратив [8].

К основным игровым механикам, применяемым в образовательном контексте, относятся:

- баллы и очки – количественная оценка прогресса, создающая ощущение движения к цели;
- уровни и ранги – структурирование материала по сложности, позволяющее студенту видеть свой рост;
- значки и награды – символическое признание достижений, усиливающее чувство компетентности;
- таблицы лидеров – социальный стимул, активизирующий стремление к сравнению и соперничеству;
- квесты и сюжетные задания – превращение учебной задачи в часть истории, где ученик – герой, решающий проблемы;
- визуализация прогресса – интерактивные шкалы, карты, диаграммы, позволяющие наглядно отслеживать продвижение.

Примером может служить использование интерактивной «карты мира Genshin Impact» в качестве метафоры учебного пути: каждый регион – тема (например, Мондштадт – базовые диалоги, Ли Юэ – культурные реалии), а завершение квеста – успешное выполнение задания по пониманию аутентичного диалога [9].

Геймификация работает эффективно, когда она не навязывает, а вовлекает – когда учебная цель становится частью личной миссии студента

Основные механизмы

Визуализация. Студент видит не только результат, но и путь к нему. Например, система уровней владения диалогами: от «Новичок – понимаю простые фразы» до «Эксперт – распознаю идиомы и культурные отсылки». Именно это усиливает чувство компетентности и автономии.

Смена нарратива. Игровая метафора преобразует учебный процесс: вместо «я изучаю китайский язык» студент говорит «я исследую мир Ли Юэ», «я расшифровываю древние тексты в Сумеру», «я помогаю персонажам решить сюжетную загадку». Это создает погружение в альтернативную реальность, где язык – не предмет, а инструмент для достижения цели [10].

Социальное общение. Общение в сообществах игроков, обсуждение переводов на форумах, совместное прохождение квестов, обмен находками – все это активизирует потребность в принадлежности. Участие в Discord-сервере, где студенты делятся своими лингвистическими открытиями, создает коллективный опыт обучения, который значительно повышает мотивацию.

Геймификация успешно применяется в различных сферах, и ее принципы легко транслируются в языковое обучение.

Корпоративное обучение: игровые квесты по изучению делового китайского, соревнования по скорости перевода, командные задания по анализу рекламных роликов.

Рекрутинг и адаптация: тесты в формате головоломок, где нужно найти правильный перевод, чтобы «открыть следующий уровень»; стимуляции деловых встреч на китайском языке.

Академическое обучение: создание «игровых курсов», где каждый модуль – новый регион, а экзамен – финальный босс, которого нужно победить, ответив на вопросы по грамматике, лексике и культуре.

Несмотря на высокий потенциал, геймификация часто оказывается неэффективной из-за методологических ошибок.

1. Отсутствие четкой цели. Последствие – игровые элементы становятся декорацией. Решение – каждый элемент должен быть связан с конкретной учебной задачей.
2. Слишком сложные правила. Последствие – обучающиеся теряют интерес до старта. Решение – правила должны быть интуитивными, а сложность – последовательной.
3. Игнорирование обратной связи. Последствие – нет возможности корректировать действия. Решение – внедрить систему мгновенной или оперативной обратной связи.
4. Фокус на внешней мотивации. Последствие – обучающиеся действуют ради наград, а не ради знаний. Решение – интегрировать элементы, поддерживающие внутреннюю мотивацию (выбор, смысл, рост) [11].

Таким образом, геймификация, встроенная в процесс изучения китайского языка через локализованные видеоигры, не является поверхностным украшением – она становится мощным инструментом трансформации мотивации, позволяющим перейти от внешнего стимулирования к внутреннему желанию учиться, понимать и взаимодействовать с языком как живой культурной системой.

Заключение

Цифровая трансформация образовательной среды не просто меняет инструменты обучения – она переосмысливает саму природу учебного процесса, превращая его из формального, регламентированного и часто отчуждающего действия в осмысленный, добровольный и эмоционально насыщенный опыт. В этом контексте использование аутентичных цифровых ресурсов, в частности видеоигр с качественной локализацией, становится не модным трендом, а необходимым педагогическим решением, способным преодолеть кризис мотивации, характерный для традиционных методик преподавания китайского языка.

Анализ показал, что такие проекты, как Genshin Impact и Honkai: Star Rail, выходят за рамки развлечения и становятся мощными образовательными платформами, где язык осваивается не через механическое запоминание, а через погружение в живой, динамичный и культурно богатый контекст. Их успех обусловлен не только графической привлекательностью или увлекательным сюжетом, но и глубокой лингвокультурной адаптацией, реализованной в процессе локализации, понимаемой не как простой перевод, а как комплексная трансформация, учитывающая языковые нормы, культурные коды и эмоциональную резонансность для целевой аудитории.

Теоретическая база исследования – теория самодетерминации (SDT) Деси и Райана и концепция «потока» (flow) Чиксентмихайи – позволила выявить, почему именно игровые среды столь эффективны: они удовлетворяют три фундаментальные психологические потребности человека автономии, компетентности и принадлежности. Студент, играя на оригинальном китайском языке, сам выбирает глубину погружения, видит результат своих усилий в понимании сюжета и взаимодействует с сообществом единомышленников, будь то преподаватель, одноклассник или носитель языка на форуме. Это создаёт условия для устойчивой внутренней мотивации, которая, как подтверждают исследования, обеспечивает наибольшую эффективность и долгосрочную вовлечённость.

Геймификация, внедрённая в учебный процесс, усиливает этот эффект, превращая обучение в переживание, а не в обязанность. Через систему баллов, уровней, квестов и социальных механик студент перестаёт быть пассивным получателем знаний – он становится активным участником, исследователем, героем своей собственной языковой истории. При этом важно помнить: геймификация работает только тогда, когда она осмысленна, целенаправленна и адаптирована под потребности студента. Ошибки: отсутствие цели, чрезмерная сложность правил, игнорирование обратной связи – могут свести на нет весь потенциал игры.

Таким образом, цифровая игровая локализация – это не просто ресурс, а новая парадигма языкового образования. Она объединяет в себе: аутентичность: язык в естественном употребле-

нии; интерактивность: возможность немедленной обратной связи; мотивацию: внутреннюю, основанную на интересе и смысле; культурную глубину: понимание не только слов, но и их культурного значения; социальность: включение в сообщество, где знание становится общим достоянием.

В условиях стремительного развития цифровых технологий и растущего спроса на персонализированные, гибкие и вовлекающие методы обучения интеграция локализованных видеоигр в образовательный процесс – не эксперимент, а необходимость. Это путь к тому, чтобы китайский язык перестал быть «предметом», который нужно выучить ради оценки, и стал языком, который хочется понять, говорить и жить на нём, потому что он открывает доступ к миру, полному приключений, красоты и глубокого смысла.

Будущее языкового образования – в гармонии между технологией и человеческой мотивацией, между игрой и учёбой, между культурой и коммуникацией. И именно цифровая игровая локализация предлагает ключ к этой гармонии

Литература

1. Ionova, N.V. The difficulties of translating chinese computer games based on the material of “Genshin impact” and “Honkai: Star rail” / N.V. Ionova, K.G. Maltseva. – Beijing. – 2025. – p.54–57
2. Иноземцева, Н.В. Современные интернет-ресурсы и мобильные приложения как средства мотивации обучающихся при изучении китайского языка / Н.В. Иноземцева, Н.Н. Йовкова // Вестник Оренбургского государственного университета. Оренбург. – 2022. – № 2 (234). С. 20–25
3. Ryan, R.M. An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York, NY: University of Rochester Press. – 2002. p. 3–33.
4. Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. [Е. Перовой]. – Москва: Смысл: АНФ. – 2011. – 460 с.
5. Коптелова, С.А. Лингвистические аспекты локализации видеоигр / А.С. Коптелова, Е.А. Руцкая // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермь. – 2022. – Т. 14. № 3. С. 16–25
6. Бисимбаева, П.М. Мобильные приложения в обучении иностранному языку как компонент системы вузовского образования / П.М. Бисимбаева, М.Ю. Илюшкина // Studia Humanitatis. – 2020. – № 2 – С. 5
7. Васильева, Н.А. Использование интернет-ресурсов в развитии навыков устной и письменной коммуникации у школьников на уроках иностранного языка // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков / Н. А. Васильева, Е.С. Семенова. – Чебоксары: Чуваш. Гос. Пед. Унив. – 2019. С. 371–375
8. Иноземцева, Н.В. Основные трудности при обучении китайскому языку как иностранному / Н.В. Иноземцева, Н.Н. Йовкова // Новосиб. гос. ун-; Ин-т археол. и этногр. Новосибирск: ИПЦ НГУ. – 2021. – С. 84–85
9. Хамидова, Д.Б. Влияние игровых техник в преподавании иностранного языка / Д.Б. Хамидова // центральноазиатский журнал междисциплинарных исследований и исследований в области управления. – 2024. – Т. 1 – № 17. – С. 44–47
10. Цой, Н.Г. Влияние цифровых технологий на учебную мотивацию / Н.Г. Цой, К.Г. Мальцева, А.И. Гуцало // ПРОЕКТИРОВАНИЕ. ОПЫТ. РЕЗУЛЬТАТ. – 2025. – № 4. – С. 59–66
11. Tsoy, N.G. Teaching Chinese on the base of Digital Platforms / N.G. Tsoy, K.G. Maltseva // International Research Journal. – 2023. – № 1 (127) – С. 5

USING DIGITAL GAME LOCALIZATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A TOOL FOR INITIATING OF LEARNING MOTIVATION IN STUDYING THE CHINESE LANGUAGE

Maltseva K.G., Tsoy N.G.
Southern Federal University

In the context of the digital transformation of education, innovative approaches to teaching foreign languages, particularly the use of authentic digital resources, are becoming increasingly important. This article explores the potential of localized video games – such as Genshin Impact and Honkai: Star Rail – as an effective tool for enhancing motivation and developing linguistic and intercultural competencies in Chinese language learning. It emphasizes that localization is not simply a translation but a comprehensive linguistic and cultural adaptation that creates a sense of native content for the user. Drawing on self-determination theory (E. Deci and R. Ryan) and the concept of flow (M. Csikszentmihalyi), this article demonstrates how gaming environments satisfy basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, thereby fostering sustainable intrinsic motivation. The role of gamification – the targeted implementation of game mechanics in the educational process to enhance engagement and meaningful learning – is also explored. Examples of the practical application of game elements in academic and corporate learning are presented, along with typical implementation mistakes. The authors argue that comparing the original Chinese version of a game with its Russian localization allows students not only to expand their vocabulary but also to understand the functioning of language in real cultural contexts. Thus, digital game localization acts not as an auxiliary resource but as a new paradigm for language education. It transforms learning from a formal process into a voluntary, emotionally charged, and socially engaging activity. The article emphasizes the need to integrate such approaches into modern teaching practice as a response to the challenges of declining motivation and the need for personalized learning.

Keywords: localization, external and internal motivation, gamification, the Chinese language.

References

1. Ionova, N.V. The difficulties of translating Chinese computer games based on the material from “Genshin impact” and “Honkai: star rail” / N.V. Ionova, K.G. Maltseva. – Beijing, 2025. – pp. 54–57
2. Inozemtseva, N.V. Modern Internet resources and mobile applications as means of motivating students in learning Chinese / N.V. Inozemtseva, N.N. Yovkova // Bulletin of the Orenburg State University. – Orenburg, 2022. – No. 2 (234). – pp. 20–25

3. Ryan, R.M. An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York, NY: University of Rochester Press, 2002. – pp. 3–33.
4. Csikszentmihalyi, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience / M. Csikszentmihalyi; trans. from English by E. Perovoy. – Moscow: Smysl: ANF, 2011. – 460 p.
5. Koptelova, S.A. Linguistic Aspects of Video Game Localization / S.A. Koptelova, E.A. Ruts kaya // Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology. – Perm, 2022. – Vol. 14. No. 3. – pp. 16–25
6. Bisimbaeva, P.M. Mobile Applications in Foreign Language Teaching as a Component of the University Education System / P.M. Bisimbaeva, M. Yu. Ilyushkina // Studia Humanitatis. – 2020. – No. 2. – P. 5
7. Vasilyeva, N.A. The use of Internet resources in the development of oral and written communication skills among schoolchildren in foreign language lessons // Modern methods and technologies for teaching foreign languages / N. A Vasilyeva, E.S. Semenova. – Cheboksary: Chuvash. State Ped. Univ., 2019. – pp. 371–375
8. Inozemtseva, N.V. The main difficulties in teaching Chinese as a foreign language / N.V. Inozemtseva, N.N. Yovkova // Novosibirsk State university; Institute of Archaeology and Ethnographic. – Novosibirsk: NSU Institute of Information and Communication Technologies, 2021. – pp. 84–85
9. Khamidova, D.B. The Impact of Gaming Techniques in Foreign Language Teaching / D.B. Khamidova // Central Asian Journal of Interdisciplinary Research and Management Studies. – 2024. – Vol. 1, No. 17. – pp. 44–47
10. Tsoy, N.G. The Impact of Digital Technologies on Academic Motivation / N.G. Tsoy, K.G. Maltseva, A.I. Gutsalo // DESIGN. EXPERIENCE. RESULT. – 2025. – No. 4. – pp. 59–66
11. Tsoy, N.G. Teaching Chinese on the Base of Digital Platforms / N.G. Tsoy, K.G. Maltseva // International Research Journal. – 2023. – No. 1 (127) – P. 5

Подготовка педагогических кадров в современном образовании: отечественный и зарубежный опыт

Синило Сергей Михайлович,

аспирант, кафедра психологии и педагогики, ФГБОУ ВО
Гжелский государственный университет
E-mail: sergeysinilo@gmail.com

В статье рассматриваются актуальные проблемы подготовки педагогических кадров в системе высшего образования. Автор анализирует основные направления формирования профессионально-педагогических компетенций в Российской Федерации, подчеркивает то, как данные компетенции трансформируются в образовательные задачи, выделяет значение принципа непрерывного образования и определяет ключевые факторы, влияющие на качество педагогической подготовки. Особое внимание уделено анализу зарубежного опыта – систем педагогического образования Китая, Сингапура и Эстонии, как стран, показывающих одни из самых высоких результатов учащихся в международных независимых диагностиках. Описываются системы подготовки педагогических кадров в данных странах, а также выделяются основные принципы, задачи и стандарты подготовки педагогических кадров, на которых данные системы базируются. Отмечается, что успешные национальные системы характеризуются тесной интеграцией теоретической и практической подготовки, поддержкой педагогов на протяжении всей профессиональной карьеры и высоким уровнем общественного доверия к профессии, а также включают в себя принципы профессиональной автономии, исследовательской направленности и цифровой трансформации учебного процесса. Результаты исследования позволяют определить перспективные направления совершенствования российской модели педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональные компетенции, непрерывное образование, подготовка педагогических кадров, международный опыт, образовательные стандарты.

В последние годы система высшего образования сталкивается с одной из наиболее значимых задач – обеспечением подготовки педагогических кадров высокого уровня. От профессиональной квалификации учителя в значительной степени зависит не только успешность обучающихся, но и развитие общества в целом. Если ранее при отборе преподавателей основное внимание уделялось их стажу и способности качественно передавать знания, то сегодня акценты смещаются: наряду с профессиональной компетентностью особое значение приобретают умения работать с современными технологиями и инновационными методиками обучения. Таким образом, университеты и педагогические институты должны уделять первостепенное внимание совершенствованию подготовки педагогов, чтобы обеспечивать высокий уровень образования и внедрять актуальные методы преподавания.

Ключевая цель педагогической подготовки состоит в формировании профессионально-педагогических компетенций, включающих не только психолого-педагогические знания, но и способность оказывать позитивное влияние на развитие личности, формировать её социально-ценностные ориентации и эффективно выполнять социальные функции в образовательном коллективе. Важным компонентом данного процесса выступает концепция непрерывного образования, предполагающая профессиональный рост педагогов на всех этапах их карьеры. Для реализации этой идеи используются различные формы обучения – курсы повышения квалификации, семинары, стажировки, научно-практические конференции и другие форматы, способствующие постоянному обновлению знаний и навыков.

Современная педагогическая деятельность требует не только глубокого владения предметной областью, но и готовности адаптироваться к стремительно изменяющемуся миру. В связи с этим высшие учебные заведения обязаны разрабатывать и внедрять инновационные подходы к подготовке будущих учителей, учитывая их индивидуальные способности и образовательные запросы. Такой подход позволит сформировать высокопрофессиональное педагогическое сообщество, способное обеспечивать качественное образование для новых поколений обучающихся.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», выпускники должны обладать определёнными компетенциями. К числу универсальных

компетенций относятся: умение искать, критически анализировать и синтезировать информацию с применением системного подхода; способность формулировать задачи и подбирать оптимальные способы их решения с учётом действующих норм и ограничений; готовность к эффективному взаимодействию в команде и проявлению лидерских качеств; владение устной и письменной деловой коммуникацией на русском и иностранных языках; осознание межкультурного многообразия общества и умение взаимодействовать в многонациональной среде; способность управлять временем, выстраивать траекторию личного и профессионального развития, поддерживать физическую и психологическую готовность к деятельности, а также обеспечивать безопасность жизнедеятельности [1].

К общепрофессиональным компетенциям, формируемым у будущих педагогов, относятся: способность действовать в рамках правовых и этических норм профессиональной деятельности; участие в разработке образовательных программ и их компонентов с использованием ИКТ; умение организовывать учебную и воспитательную деятельность учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями; готовность к осуществлению духовно-нравственного воспитания обучающихся; навыки контроля и оценки образовательных результатов; применение психолого-педагогических технологий, обеспечивающих индивидуализацию обучения; взаимодействие с участниками образовательных отношений; а также способность строить педагогическую деятельность на основе научных знаний [6].

Перечисленные компетенции задают вектор педагогической подготовки, трансформируясь в конкретные задачи, решаемые в процессе профессионального становления будущего учителя. К основным из них относятся: формирование у студентов теоретических и методических знаний в области педагогики и психологии, развитие практических умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, а также становление педагогической культуры и этических норм поведения.

Первая из этих задач связана с овладением необходимыми знаниями, умениями и навыками в определённой предметной области и освоением основ научно-исследовательской работы. Её реализация обеспечивается посредством изучения педагогических дисциплин, освоения методик преподавания профильных предметов, проведения специализированных курсов и привлечение к образовательному процессу отечественных и зарубежных специалистов, представляющих как педагогическую, так и смежные отрасли. Подобное взаимодействие способствует обмену опытом, формированию профессионального мировоззрения и расширению кругозора будущих учителей. Для развития исследовательских компетенций в вузах организуются научные конференции, студенческие проекты, система научного руковод-

ства, а также стажировки и практики в исследовательских лабораториях.

Вторая задача педагогической подготовки предполагает развитие у студентов профессиональных навыков преподавания, организации образовательного процесса и взаимодействия с обучающимися. Достигается это путём включения студентов в педагогическую практику, участие в практико-ориентированных занятиях, исследовательской и проектной деятельности. Сегодня во многих вузах функционируют комплексные программы практики, которые позволяют студентам получить реальный опыт работы в классе. Эффективным инструментом также является организация научно-методических мастерских и мастер-классов, где обсуждаются и демонстрируются современные педагогические технологии и инновационные подходы. Подобные мероприятия способствуют выявлению и апробации наиболее результативных методов обучения, которые студенты могут применять в дальнейшей профессиональной практике [7].

Третья задача заключается в формировании профессиональной этики, культурных и нравственных ценностей, а также социальной ответственности будущих педагогов. Это направление имеет не только моральное, но и правовое основание. Так, пункт 2 части 1 статьи 48 Федерального закона № 273-ФЗ обязывает педагогических работников соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать принципам профессиональной этики [3]. Для реализации этих требований в образовательные программы следует включать специальные курсы, культурно-просветительские проекты и систему наставничества как на этапе обучения, так и в первые годы профессиональной деятельности. Важным аспектом воспитания педагогической культуры является вовлечение студентов в социально значимую деятельность – участие в благотворительных акциях, экологических инициативах и волонтерских проектах.

Эффективность процесса формирования компетенций определяется рядом факторов. Среди них можно выделить: соответствие образовательных программ социальным ожиданиям общества; готовность профессорско-преподавательского состава проектировать и управлять процессом подготовки учителей; соответствие целей педагогического образования государственным стандартам; наличие условий для реализации образовательных программ различных уровней; а также взаимосвязь между системой подготовки педагогов и системой профессионального обучения студентов [2].

Анализ теории и практики педагогического образования показывает, что успешная подготовка кадров возможна при соблюдении комплекса социально-экономических и организационно-педагогических условий. К ним относятся: материально-технические, научно-технические, финансово-экономические, нормативно-правовые,

управленческие, психолого-педагогические и дидактические факторы.

Система профессионально-педагогического образования основывается на ряде принципов, направленных на повышение её эффективности и качества. В современном обществе возрастает значение человеческого потенциала, особенно в сфере образования. Учащийся рассматривается как субъект учебного процесса, а принцип гуманизации становится ключевым элементом образовательной практики. Быстрое развитие цифровых технологий открывает новые возможности для модернизации содержания и методов обучения. Всё активнее применяются инновационные педагогические технологии, ориентированные на развитие личности, её индивидуальных способностей и творческого потенциала. В результате образование становится более персонализированным, а у студентов появляется больше возможностей для самореализации и саморазвития.

Для обеспечения высокого уровня подготовки педагогов необходимо следовать ряду концептуальных принципов. Содержание обучения должно носить системный характер и охватывать широкий спектр знаний. В процессе подготовки следует развивать у студентов творческое мышление и учитывать их эмоциональный опыт. Методико-психологические компоненты должны интегрироваться в каждую дисциплину. Эффективность образовательного процесса обеспечивается структурированностью содержания и самостоятельной работой студентов. Главной целью профессионально-педагогического образования выступает развитие личности педагога и овладение им различными педагогическими специализациями – дидакт-конструктором, методистом, социотехнологом, психологом-диагностом, управленцем [2].

Для глубокого осмысления современного состояния педагогического образования в России и определения возможных путей его совершенствования важно обратиться к международному опыту. Одним из значимых ориентиров в этой сфере является деятельность Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), реализующей международную программу по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Данное исследование направлено на оценку функциональной грамотности школьников 15–16 лет и способности применять знания на практике в четырёх ключевых областях: компьютерной, математической, читательской и естественнонаучной грамотности. В 2018 году участие в исследовании приняли около 600 тысяч школьников из 79 стран [11]. Лидирующие позиции заняли Китай, Сингапур и Эстония, в то время как российские учащиеся продемонстрировали результаты ниже среднего и утратили позиции, достигнутые в 2015 году. Анализ опыта этих стран позволяет выявить особенности подготовки педагогических кадров, обеспечивающих столь высокий уровень образовательных достижений.

Подготовка педагогических кадров в Китайской народной республике

Несмотря на многовековую историю Китая, профессиональная система подготовки педагогов начала складываться лишь к концу XIX века. До этого времени обучение будущих учителей не осуществлялось в специализированных учреждениях – педагогическую деятельность выполняли представители образованной интеллигенции и чиновники, вышедшие в отставку.

Современная концепция китайской образовательной политики базируется на идее «обучения на протяжении всей жизни» [12], что коррелирует с принципом непрерывного образования, характерным и для отечественной педагогической практики. Данная идеология находит выражение в развитии системы послевузовского образования и повышении квалификации учителей, что способствует их профессиональному росту и адаптации к современным требованиям.

Система педагогического образования КНР включает два основных уровня.

Первый – средний педагогический, охватывающий колледжи и училища, где в течение трёх лет готовят воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов.

Второй уровень – высшее педагогическое образование, представленное педагогическими и непедагогическими университетами, где осуществляется подготовка педагогов для начальной и средней школы.

Помимо этого, функционирует система дополнительного и поствузовского образования, направленная на повышение квалификации действующих учителей. Деятельность в этой сфере организуется педагогическими и классическими университетами, а также колледжами при поддержке общественных и административных структур. Учителя имеют возможность осваивать новые технологии и методики обучения, что способствует соответствию современным реформам в образовании.

В рамках высшего педагогического образования Китая реализуются три модели подготовки: четырёхлетний бакалавриат, двух- или трёхлетняя магистратура и четырёхлетняя аспирантура (с возможностью досрочного завершения). Учебные программы включают дисциплины педагогического, психологического и предметного циклов – от общей педагогики и дошкольного образования до филологических и естественнонаучных направлений. Особое внимание уделяется практике в образовательных учреждениях, а также углублённому изучению математики, что отражает государственный приоритет в этой области [12].

Характерной чертой китайской модели подготовки педагогов является приоритет предметных знаний над педагогическими. Студенты бакалавриата сосредоточены преимущественно на изучении дисциплин своей специализации, тогда как ос-

воение педагогических методик и технологий переносится на уровень магистратуры.

В 2017 году в Китае был введён «Стандарт профессиональной аккредитации» (Professional Accreditation Standard), аналогичный российскому ФГОС. Он имеет трёхуровневую структуру: первый уровень определяет базовые требования к образовательным учреждениям, второй – оценивает качество образовательного процесса, а третий – качество подготовки выпускников профессиональных педагогических программ [5].

Согласно Закону об учителе, принятому в КНР в 1993 году, заработная плата педагогических работников устанавливается на уровне государственных служащих. Кроме того, учителя обеспечиваются жильём, бесплатным медицинским обслуживанием и социальными льготами. Закон об обязательном образовании 1986 года предписывает уважительное отношение граждан к педагогам [5]. Эти меры направлены на укрепление общественного престижа профессии и повышение мотивации к выбору педагогической карьеры.

Тем не менее, система педагогического образования Китая сталкивается с рядом проблем, среди которых – неравномерное распределение педагогических вузов по регионам, недостаточная материально-техническая база, отставание концепции педагогической подготовки от международных стандартов, ограниченное внедрение инноваций и недооценка психолого-педагогической составляющей обучения [9].

Государственная политика последних лет направлена на преодоление данных проблем. Приоритетное внимание уделяется развитию профессионально-этической культуры педагогов, формированию ИКТ-компетенций и поддержке сельских учителей.

Среди стратегических документов, определяющих развитие педагогического образования, выделяются «План действий по активизации педагогического образования (2018–2022 годы)» и «Мнение Министерства образования о реализации программы подготовки выдающихся учителей 2.0». В них особое внимание уделяется качественным характеристикам современного педагога – глубоким предметным знаниям, исследовательским и рефлексивным умениям [12].

Более подробное рассмотрение преимуществ и недостатков китайской модели, а также возможностей её адаптации в российской практике требует отдельного исследования. Однако уже сегодня можно отметить ряд общих черт, таких как наличие государственных стандартов и принцип непрерывного образования, а также различия – например, акцент на предметной подготовке в Китае и на педагогической составляющей в России. Изучение китайского опыта представляется перспективным направлением для совершенствования отечественной системы подготовки учителей и повышения качества образования в целом. Теперь перейдем к рассмотрению того, как устроено педагогическое образование в Сингапуре.

Подготовка педагогических кадров в Сингапуре

Переходя к опыту Сингапура, следует отметить, что становление педагогического образования здесь началось в 1950 году с создания Педагогического колледжа (Teacher Training College), позднее преобразованного в Национальный институт образования (National Institute of Education, NIE) – автономное подразделение Технологического университета Наньяна (Nanyang Technological University). В настоящее время НИО является ведущим государственным учреждением по подготовке педагогических кадров [10].

Институт осуществляет подготовку учителей для всех уровней образования, а также руководителей образовательных учреждений, реализуя программы магистратуры и аспирантуры в различных областях науки, искусства и педагогики. В основу его деятельности положена разработанная модель педагогического образования XXI века (TE21), базирующаяся на концепции трёх ключевых ценностей (V3SK):

1. Ориентация на обучающегося, предполагающая концентрацию внимания учителя на развитии ученика, признание его способности к обучению и создание условий для эффективного усвоения знаний;

2. Формирование профессиональной идентичности учителя, подразумевающее соблюдение высоких стандартов педагогической деятельности, стремление к саморазвитию и готовность адаптироваться к изменениям образовательной среды;

3. Служение профессии и обществу, выражающееся в участии педагогов в профессиональном сообществе и постоянном совершенствовании практических навыков [10].

Эти ценности, по мнению НИО, определяют сущность современного учителя. Для их формирования студенты-учителя вовлекаются в две обязательные программы: «General Endeavours in Service Learning» и «Meranti Project». Первая программа направлена на развитие социально значимых компетенций – командной работы, эмпатии и готовности к служению обществу. Вторая способствует осознанию будущими педагогами своей профессиональной роли, формированию личной ответственности и способности эффективно работать в мультикультурной среде [10].

Подготовка преподавателей, обучающихся будущих педагогов, также имеет строгие требования: они должны обладать навыками рефлексии, управления людьми и собой, педагогическим и методическим мастерством, умением организовывать коммуникацию, владеть технологиями и демонстрировать инновационное мышление [10]. Педагог должен обладать знаниями о себе и обучающихся, о содержании предмета, образовательной политике, учебных программах и мировых тенденциях, а также проявлять культурную и социальную осведомлённость.

Подготовка педагогических кадров в Эстонии

Эстонская модель педагогического образования считается одной из наиболее эффективных в Европе, что подтверждается устойчивыми высокими результатами учащихся в международных исследованиях, таких как PISA [11]. Её успех объясняется сочетанием академической автономии университетов, системности образовательных стандартов и доверия к педагогическому сообществу.

Опыт Эстонии представляет собой пример успешного сочетания традиций и инноваций. Современная эстонская система образования выросла из советской модели, но была существенно переосмыслена под влиянием европейских ценностей и исторических традиций страны. Подготовка учителей осуществляется на уровне высшего образования в университетах, преимущественно в Тартуском и Таллинском: педагоги для дошкольных учреждений и профессиональных колледжей получают степень бакалавра, а учителя школ – степень магистра [8].

Образовательные программы строятся по принципу академической и практической интеграции: около трети учебного времени отводится на педагогическую практику, проходящую в базовых школах-партнёрах. При этом студенты не только наблюдают за деятельностью опытных педагогов, но и самостоятельно проводят занятия, участвуют в методических обсуждениях и проектной работе. Такой подход способствует развитию рефлексивных и исследовательских компетенций, что является одной из ключевых целей эстонского педагогического образования.

Особое внимание уделяется исследовательской составляющей подготовки: каждый студент выполняет дипломное исследование, связанное с анализом педагогического процесса или разработкой инновационной методики обучения.

Не менее важным направлением является развитие цифровых компетенций. Эстония – одна из первых стран Европы, где обучение педагогов по использованию ИКТ в образовательном процессе стало обязательным компонентом учебных программ. Учителя обучаются применять цифровые платформы, адаптировать электронные ресурсы под индивидуальные потребности учеников, а также формировать у школьников основы цифровой грамотности.

Качество педагогического образования регулируется национальными требованиями к структуре подготовки, охватывающими все уровни и направления. Учебный процесс включает общеобразовательные, профильные и профессиональные дисциплины, а также выполнение выпускной квалификационной работы, основанной на педагогическом исследовании [8].

Система повышения квалификации педагогов в Эстонии также организована на высоком уровне и основывается на принципе непрерывного профессионального развития. Повышение квалификации осуществляется в университетах, педагоги-

ческих центрах и онлайн-платформах, что делает процесс доступным и гибким [8].

Таким образом, подготовка педагогических кадров в вузах является сложной, многокомпонентной системой, включающей развитие знаний, навыков, компетенций и личностных качеств. Этот процесс имеет непрерывный характер и требует постоянного совершенствования содержания, методов и организационных форм обучения. Эффективная система педагогического образования невозможна без индивидуализации обучения, внедрения инновационных подходов и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса – от студентов до преподавателей [4].

Литература

1. Брыксина О.Ф., Круподерова К.Р. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентностного подхода в педагогическом вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4 (25).
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: Автореф. докт. пед. наук. М.: 2019.
3. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 14.07.2022).
4. Мащенко М.В. Информационно-образовательная среда для подготовки будущих учителей // Наука и перспективы. 2017. № 2.
5. Министерство образования КНР (МОЕ). URL: <http://en.moe.gov.cn> (дата обращения: 30.09.2025).
6. Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование».
7. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // КПЖ. 2018. № 2 (127).
8. Government of Estonia. Estonian Lifelong Learning Strategy 2020. URL: <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020> (дата обращения: 22.12.2024).
9. Huang R., Yang J. Artificial Intelligence in Chinese Education: Current Status and Future Trends. Beijing: Higher Education Press, 2020.
10. Ministry of Education (MOE) [Singapore]. About MOE – History. URL: <https://www.moe.gov.sg> (дата обращения: 01.10.2025).
11. OECD, PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> (дата обращения: 05.11.2022).
12. Tsang M. Education and national development in China since 1949: Oscillating policies and

TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN MODERN EDUCATION: NATIONAL AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

Sinilo S.

Gzhel State University

The article examines current issues in the training of pedagogical personnel within the higher education system. The author analyzes the main directions of professional and pedagogical competence formation in the Russian Federation, emphasizing how these competencies are transformed into specific educational tasks, highlighting the significance of lifelong learning, and identifying key factors influencing the quality of teacher training. Special attention is given to the analysis of international experience – specifically, the teacher education systems of China, Singapore, and Estonia, which consistently demonstrate some of the highest student performance levels in international comparative assessments. The article describes the structure and organization of teacher training in these countries, outlining the fundamental principles, objectives, and standards underlying their educational systems. It is noted that successful national models are characterized by close integration of theoretical and practical training, continuous professional support for teachers throughout their careers, and a high level of public trust in the teaching profession. They also incorporate principles of professional autonomy, research orientation, and digital transformation of the educational process. The findings of the study make it possible to outline promising directions for improving the Russian model of pedagogical education.

Keywords: teacher education, professional competencies, lifelong learning, teacher training, international experience, educational standards.

References

1. Bryksina, O.F., & Krupoderova, K.R. (2018). Network social services as a tool for implementing the competence-based approach in a pedagogical university. *Vestnik Minin University*, 6(4/25).
2. Vaindorf-Sysoeva, M.E. (2019). Multilevel training of pedagogical personnel for professional activity in the context of digital learning. Abstract of the Doctoral Dissertation (Pedagogical Sciences). Moscow.
3. Law of the Russian Federation “On Education in the Russian Federation” No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 14, 2022).
4. Mashchenko, M.V. (2017). Information and educational environment for training future teachers. *Science and Perspectives*, (2).
5. Ministry of Education of the People’s Republic of China (MOE). Retrieved from: <http://en.moe.gov.cn> (accessed 30.09.2025).
6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 121 of February 22, 2018 “On the Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor’s Degree in the Field of Study 44.03.01 Pedagogical Education.”
7. Tikhonova, N.V. (2018). The “flipped classroom” technology in higher education: potential and challenges of implementation. *KPZh*, (2/127).
8. Government of Estonia. Estonian Lifelong Learning Strategy 2020. URL: <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020> (accessed 22.12.2024).
9. Huang R., Yang J. Artificial Intelligence in Chinese Education: Current Status and Future Trends. Beijing: Higher Education Press, 2020.
10. Ministry of Education (MOE) [Singapore]. About MOE – History. URL: <https://www.moe.gov.sg> (accessed 01.10.2025).
11. OECD, PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> (accessed 05.11.2022).
12. Tsang M. Education and national development in China since 1949: Oscillating policies and enduring dilemmas // China Review. 2000. Vol. 25(1). P. 579–618.

Анализ мотивационного потенциала китайской детской литературы и цифровых инструментов в обучении младших школьников

Цой Надежда Григорьевна,

старший преподаватель, Южный федеральный университет
E-mail: ntsoi@sfned.ru

Гуцало Анастасия Ивановна,

студент, Южный федеральный университет
E-mail: gutsalo.n@yandex.ru

В статье исследуются мотивационный потенциал детской китайской литературы и цифровые инструменты, которые помогают внедрить детскую литературу в процесс изучения китайского языка. Актуальность работы обусловлена устойчивым ростом интереса к китайскому языку в России среди детей младшего школьного возраста, что требует поиска эффективных методов, учитывающих возрастные особенности учащихся, такие как развитое образное мышление и непроизвольное запоминание. Цель работы – выявить и проанализировать мотивационный потенциал китайской детской литературы и классифицировать цифровые инструменты, необходимые для реализации этого потенциала в образовательном процессе. В ходе работы проанализированы лингвокультурные особенности детской китайской литературы, а также приведена классификация цифровых ресурсов, включая мультимедийные приложения, электронные библиотеки, интерактивные платформы и онлайн-платформы с технологией TTS. В результате исследования обозначены педагогические условия, при которых внедрение цифровых инструментов повышает учебную мотивацию учащихся. Практическая значимость исследования заключается в рекомендациях по интеграции цифровых инструментов в учебный процесс для повышения интереса к китайскому языку у младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, учебная мотивация, китайская детская литература, цифровые образовательные ресурсы, анализ потенциала, китайский язык как иностранный.

Введение

В последние годы в России наблюдается устойчивый рост интереса к изучению китайского языка, что объясняется укреплением российско-китайских отношений, а также экономическим и политическим сотрудничеством между странами. В связи с этим все больше детей младшего школьного возраста начинают осваивать китайский язык. При преподавании китайского языка необходимо учитывать его особенности и специфику восприятия учебного материала с детьми. Использование китайской детской литературы является одним из перспективных приемов в обучении, так как она обладает рядом преимуществ, сочетая в себе культурную специфику, понятные для младших школьников языковые конструкции и визуальный ряд, помогающий лучше воспринимать сюжет. Младший школьный возраст считается наиболее эффективным для изучения иностранных языков, включая китайский, поскольку у этих учащихся преобладают развитое образное мышление, непроизвольное запоминание и интерес к обучению с применением интерактивных и игровых подходов. В таких условиях детская литература, обладающая яркой визуальной и сюжетной составляющей, выступает стимулом познавательного интереса и учебной мотивации. Однако традиционные методы обучения часто основываются на механическом заучивании иероглифов, лексических единиц и грамматических конструкций, что не учитывает возрастные особенности младших школьников и создает риск снижения мотивации к изучению китайского языка. Это подчеркивает необходимость поиска и обоснования средств, способных сохранить и усилить устойчивую учебную мотивацию у младших школьников. Данное исследование направлено на решение проблемы недостаточной систематизации существующих цифровых ресурсов и анализа теоретических подходов, поскольку без четкой классификации ресурсов и понимания их методического потенциала интеграция цифровых средств в учебный процесс является нерезультативной. Цель данной работы заключается в анализе мотивационного потенциала китайской детской литературы и обзоре цифровых инструментов, позволяющих реализовать этот потенциал в образовательном процессе. Задачи исследования включают анализ языковых, культурных и визуальных особенностей китайской детской литературы, систематизацию и классификацию цифровых ресурсов по их методическому и функциональному потенциалу, а также анализ педагогических условий, необходимых для эффективной интеграции этих ресурсов в учебный процесс.

Лингвокультурный потенциал китайской детской литературы

Ключевым фактором формирования современной детской литературы стал переход от классического письменного языка вэньянь к разговорному языку байхуа, произошедший после литературной революции 4 мая 1919 года. Этот переход заменил архаичные синтаксические и стилистические формы на живой, разговорный язык, что обеспечило доступность текстов для широкой детской аудитории и позволило авторам напрямую обращаться к переживаниям и опыту ребёнка-читателя. Вследствие этого детская проза XX–XXI веков характеризуется простотой и ясностью синтаксиса, использованием бытовой лексики и устойчивых речевых конструкций, акцентом на внутренний мир ребёнка и дидактической направленностью. Эти языковые и стилистические особенности делают тексты удобными для восприятия младшими школьниками и повышают их познавательную доступность [1, с. 32]. Культурная специфика детской литературы проявляется в ее историческом развитии, пройдя путь от конфуцианских учебных текстов и традиционных преданий, через периоды социально-политической трансформации, включая военную литературу и социалистический реализм, к «золотому веку» после реформ конца 1970-х – 1980-х годов и современному жанровому разнообразию детской прозы. В фольклорной и народной традиции китайских сказок выражено сильное познавательное начало – передача культурных норм, нравственных установок и жизненной мудрости, что служит ценностной опорой при использовании этих текстов в обучении [2, с. 1403]. Визуальный ряд изданий детской прозы сочетает традиционные национальные принципы, такие как минимализм, принцип «пустоты» и традиционное построение композиции, с современными мировыми подходами к иллюстрированию литературы. Визуальная выразительность делает литературу пригодной для мультимедийного и анимационного формата, что усиливает ее мотивационный потенциал при использовании в учебном процессе. Рисунки китайских художников часто строятся по традиционному образцу, где передний план расположен в нижней части рисунка, а задний – в верхней, при этом эмоциональность героев почти отсутствует, и иллюстрации скорее сопровождают текст, не неся дополнительной информации. Это подчеркивает, что визуальный ряд в китайской традиции служит не столько для эмоционального раскрытия сюжета, сколько для его лаконичного визуального сопровождения [2, с. 156].

Психолого-педагогическое обоснование мотивационного потенциала

Китайская детская литература обладает потенциалом для формирования учебной мотивации, так как она затрагивает ключевые аспекты развития младших школьников, включая познавательный, эмоциональный, языковой и нравственный. Изу-

чение китайского языка через литературу удовлетворяет познавательный интерес и формирует позитивное отношение к стране изучаемого языка, что служит стимулом к обучению. Традиционные сказки и мифы, например, «Легенда о Нюйве», «Легенда о Белой змее» или «Сказка о ча», знакомят детей с основой китайской культуры [3]. Современная китайская детская литература, переживающая «золотой век», предлагает истории, отражающие современность Китая XXI века, его эстетику и ценности, позволяя ребенку увидеть Китай как динамично развивающуюся современную страну, а не только как носителя древней истории. Для знакомства с современной литературой рекомендуется обратить внимание на творчество Цао Вэньсюаня, первого китайского автора, получившего премию Х.К. Андерсена, а также на произведения других современных авторов, например, «Как Светлячок друга искал» Сунь Юцзуня.

Русский педагог К.Д. Ушинский высоко оценивал роль сказки в формировании жизненно важных ориентиров, включив их в свою образовательную систему, и утверждал, что «первый воспитатель – это народ, а народные сказки – первые и блестящие попытки создания народной педагогики». Ушинский объяснял успех и интерес народных сказок среди детей тем, что для детского восприятия легко усваивается «непринужденность и простота», которая прослеживается в сказке [4, с. 225]. Познавательный и нравственный аспекты образования находят свое выражение в народных сказках, для которых, как отмечает Китаевед Н.А. Спешнев, «больше свойственно познавательное начало, чем развлекательное». Китайские сказки передают из поколения в поколение такие ценности, как честность, уважение к старшим, справедливость и мудрость [5, с. 10]. Исследователь Е.В. Демкина отмечает, что любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект, она обучает, воспитывает, предупреждает, учит и побуждает к деятельности [6, с. 57]. Таким образом, через увлекательный сюжет дети усваивают важные морально-нравственные уроки, демонстрирующие идеалы отзывчивости, доброты и взаимопонимания, неся «очень богатый нравственный потенциал» [7, с. 18].

Эмоциональный аспект обучения развивается благодаря органичному соединению уникальных особенностей китайского фольклора и игровой природы сказочного жанра. Китайские волшебные сказки отличает особая «приземлённость» и бытовая достоверность, в отличие от западноевропейских сказок, действие которых часто разворачивается в вымышленном пространстве. Исследователь А.В. Упоров подчеркивает, что в китайских сказках все необычное случается с героем рядом, в родных и знакомых ему местах. Волшебство, происходящее в повседневном мире, создает эффект узнавания, делая чудеса более доступными и психологически достоверными для ребёнка, что усиливает эмоциональный отклик и способствует глубокому погружению в сюжет произведения [8,

с. 111]. Сказки оказывают значительное влияние на младших школьников, отвечая их ключевым потребностям. Сказки предоставляют ребенку безопасное пространство для проекции собственных переживаний и помогают ориентироваться и вести себя по-разному в конкретных, не однотипных ситуациях в зависимости от возникающих проблем [9, с. 5]. Особенность младшего школьного возраста состоит в том, что дети легко могут представить себя на месте сказочных персонажей, погрузиться в волшебный мир и при этом также легко вернуться к реальности. Учащиеся развивают в себе лучшие нравственные качества, присущие положительным героям, которые побеждают «зло», что в итоге формирует у них глубокую личную заинтересованность и устойчивую мотивацию к освоению китайского языка как способа понять уникальную китайскую культуру и героев произведений [10, с. 21].

Эмоционально-образная насыщенность китайских сказок, проявляющаяся в создании ярких, запоминающихся образов и динамичных сюжетов, вызывает живой эмоциональный отклик у детей. Животные в китайских сказках часто наделяются человеческими чертами, что делает их запоминающимися для младших школьников. Это способствует непроизвольному изучению языкового материала через яркие ассоциации, что повышает эффективность обучения языку через литературу, способствуя ассоциативному запоминанию лексики и устойчивых конструкций. Китайские народные сказки, например «О том, как по животным счет годам вести стали» или «Волшебная картина», обладают большим мотивационным потенциалом, поскольку они наполнены образами героев, которые легко запоминаются детьми и вызывают их отклик, например, хитрая мышка или тщеславный дракон. Динамичный, быстро развивающийся сюжет сказок способствует погружению учащихся в произведение и располагает к лучшему и эффективному запоминанию новых лексических и грамматических единиц, взятых из текстов.

Обзор и классификация цифровых инструментов для реализации учебного потенциала

Современная цифровая среда предполагает множество ресурсов с доступом к китайской детской литературе, и эти ресурсы классифицируются по их функциональному назначению и методическому потенциалу.

Интерактивные мобильные приложения, такие как «Ace Chinese Books» и «HelloChinese», представляют собой наиболее комплексные инструменты, ориентированные на детскую аудиторию. Приложение «Ace Chinese Books» превращает чтение на китайском языке в увлекательный процесс благодаря интерактивным и анимированным рассказам-картинкам, где текст сопровождается иллюстрациями, музыкой и звуковыми эффектами. Ключевой особенностью этого приложения является наличие различных режимов чтения, таких

как «Читай для меня» для совместного чтения родителей с детьми и «Я умею читать» для самостоятельного чтения, что позволяет учитывать индивидуальные потребности ребенка и формировать у него уверенность в своих силах, делая обучение более индивидуализированным. Приложение также предлагает прогресс и генерирует отчеты о чтении. Все эти элементы, включая геймифицированные истории, анимацию, звуковые эффекты и систему прогресса, делают обучение увлекательным и мотивируют учащегося продолжать практиковаться. Мобильное приложение «HelloChinese» представляет собой комплексное решение для освоения китайского языка, реализующее концепцию геймификации в образовании. Платформа поддерживает пользователей на всех этапах – от начального до продвинутого уровня, предлагая интерактивные игры, более тысячи адаптированных текстов, систему распознавания речи для коррекции произношения, модуль для отработки каллиграфии и детальную статистику успеваемости.

Доступ к классическим и современным литературным произведениям на китайском языке обеспечивают такие цифровые сервисы, как «LitRes» и «Audible». Их фонды включают обширные коллекции электронных и аудиокниг, начитанных носителями языка, что способствует формированию аудитивных навыков и эталонного произношения у учащихся. Использование технологии синтеза речи (Text-to-Speech) на образовательных платформах, к примеру «Speechify», открывает новые дидактические возможности. Преподаватель может преобразовать в аудиоформат любой текст, включая аутентичные образцы детской литературы, делая учебный процесс более вариативным. Данные инструменты позволяют захватывать текст с изображения и воспроизводить его с настраиваемой скоростью, что особенно ценно на начальном этапе обучения. Например, при изучении сказки «Три монаха» ученики сначала прослушивают сгенерированную запись, а затем тренируются в чтении вслух. Частотные речевые конструкции, характерные для китайского фольклора (например, тройные повторы), можно повторно прослушивать для их закрепления в качестве готовых речевых формул. Для более подготовленных учащихся эффективна модель «перевернутого класса», при которой они самостоятельно знакомятся с озвученными материалами дома, а аудиторное время посвящается дискуссии по содержанию текста.

Специализированные приложения для чтения, такие как «Readibu», в основном ориентированы на продвинутых изучающих язык. В «Readibu» собрано множество популярных китайских сетевых романов, рассказов и детской прозы, которые читают носители языка. Дидактический потенциал приложения раскрывается через встроенные функции мгновенного перевода по нажатию на слово, озвучивания текста, отображения пиньиня поверх иероглифов и конвертацию между упрощенным и традиционным типом начертания иероглифов. Приложение позволяет работать с любым

открытым веб-контентом, автоматически адаптируя текст и отображая пиньинь, обеспечивая погружение в живую языковую среду.

Значительный педагогический потенциал демонстрируют специализированные YouTube-каналы, обогащающие традиционное чтение мультимедийным контентом. Такие ресурсы, как «**亲子阅读 ReadForKid**» и «**Little Fox Chinese – Stories & Songs for Learners**», успешно стимулируют познавательный интерес учащихся, интегрируя художественные, языковые и культурологические аспекты. Просмотр анимированных сюжетов с субтитрами погружает обучающихся в языковую среду, способствуя естественному усвоению лексики и освоению интонационных паттернов.

Канал «**Little Fox Chinese**» служит эффективным инструментом для первоначального знакомства с лингвокультурными особенностями, что иллюстрирует серия материалов по классическому произведению «Путешествие на Запад». Дидактически ориентированные платформы типа «**宝贝中文 I Baobei Chinese**» и «**SyS Mandarin**» дополняют нарративный компонент систематическим анализом иероглифики, демонстрацией практического применения лексики и объяснением грамматических структур. Экспрессивное озвучивание материалов на этих каналах помогает учащимся распознавать и воспроизводить характерные просодические модели китайского языка.

Анализ связи с теориями мотивации

Использование цифровых технологий в образовательном процессе влияет на формирование учебной мотивации. Этот процесс можно проанализировать через три ключевые теории мотивации: теорию самодетерминации (SDT), теорию ожиданий (Expectancy Theory) и теорию постановки целей (Goal-Setting Theory).

В контексте теории самодетерминации, разработанной Э. Деси и Р. Райаном, мотивация развивается через удовлетворение трех базовых потребностей: автономии, компетентности и связанности. Эти принципы реализуются посредством геймификации, то есть внедрения игровых механик, таких как рейтинги, очки, уровни, награды и визуализация прогресса. Например, в приложении «**HelloChinese**» учащиеся получают баллы за правильные ответы и могут наблюдать свой рост в рейтинге, что способствует формированию чувства компетентности. Постоянное положительное подкрепление и визуальное отображение достижений, являющиеся формой внешней мотивации (экстернальной регуляции), способствуют переходу к внутренней мотивации.

Применение теории ожиданий Виктора Врума объясняет влияние персонализации и адаптивных цифровых систем на учебную мотивацию. Мотивация, согласно этой теории, зависит от трех компонентов: ожидания (expectancy), инструментальности (instrumentality) и валентности (valence). В приложениях и онлайн-платформах, таких как «**Rea-**

dibu» и «**Speechify**», реализованы адаптивные режимы чтения, выбор уровня сложности и возможность регулирования скорости воспроизведения озвученного текста. Это создает ситуацию, при которой обучающийся ощущает контроль над процессом обучения, повышая компонент ожидания. Когда учащийся видит, что постепенные усилия приводят к улучшению произношения или увеличению словарного запаса, усиливается компонент инструментальности, а визуальный контент формирует высокую валентность.

С точки зрения теории постановки целей Э. Локка и Г. Лэтэма, видеоконтент, например каналы «**宝贝中文 I Baobei Chinese**» или «**SyS Mandarin**», играет ключевую роль в постановке достижимых целей. Анимированные серии видео с возрастающей сложностью позволяют педагогу или самому учащемуся выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Наличие субтитров и озвучки диктором-носителем языка обеспечивает постоянную обратную связь при повторе фраз. Благодаря такому подходу учащиеся ставят конкретные цели, например понять без субтитров, повторить выражение за персонажем или пересказать содержание видео своими словами, и осознают собственный прогресс [11, с. 62].

Анализ педагогических условий эффективной реализации мотивационного потенциала

Интеграция цифровых ресурсов, предоставляющих доступ к китайской детской литературе, требует реализации комплекса взаимосвязанных педагогических условий, обеспечивающих достижение не только языковых, но и общедидактических целей. Эффективность цифровых технологий зависит от учебных материалов, персонализированных и геймифицированных цифровых ресурсов, а также от роли преподавателя в учебном процессе [11, с. 62].

Отбор цифровых ресурсов должен соответствовать дидактическим задачам конкретного этапа обучения, и интеграция YouTube-каналов, интерактивных приложений или электронных библиотек не является самоцелью, поскольку каждый цифровой инструмент должен быть органично встроен в план урока. Критерием отбора выступает не технологическая сложность ресурса, а его способность улучшить понимание учебного материала и способствовать решению поставленных образовательных задач. Использование цифровых ресурсов требует разработки четкого плана введения их в учебный процесс, предотвращая превращение учебной деятельности в развлекательное потребление контента. План урока должен включать предварительную подготовку (введение лексики, знакомство с культурным контекстом и постановку целей), организацию интерактивной деятельности (составление заданий, поиск ответов, дискуссии) и анализ изученного материала (обсуждение сюжета, эмоциональной реакции и лингвокультурных особенностей).

Для вовлечения учащихся в урок необходимо внедрять интерактивные формы деятельности. На начальном этапе актуализации знаний и повторения, который длится 5–7 минут, целесообразно использовать приемы, позволяющие заинтересовать учащихся и активизировать их предыдущий опыт. Например, интерактивный опрос «Угадай героя мифа» с использованием геймифицированных платформ «Quizlet», «WordWall» или «LearningApps» создает соревновательный дух и помогает выявить знакомы ли учащиеся с персонажами китайского фольклора. Конкретный пример практической реализации включает использование «Quizlet» с карточками, на которых изображены персонажи, для сопоставления изображения и описания, а победившая команда получает дополнительные баллы. Этап введения и первичного закрепления нового материала, занимающий 20–30 минут, предполагает активную работу с цифровыми ресурсами, направленную на осмысленное усвоение содержания произведения. На этом этапе эффективны инструменты для совместной работы, такие как «Miro» или «Padlet», которые работают как виртуальные классные доски. С их помощью учащиеся совместно создают интерактивные ментальные карты или работают над новым лексическим и грамматическим материалом, выделяя ключевые иероглифы и конструкции, что обеспечивает развитие критического мышления, коммуникативных навыков и взаимного уважения [12, с. 120–121].

Многоуровневая работа с аудио– и видеоконтентом, например с озвученными сказками канала «Little Fox Chinese – Stories & Songs for Learners», включает первичное восприятие для общего понимания сюжета, а также повторный просмотр видеоролика с субтитрами для поиска конкретных грамматических и лексических единиц. Повторение вслух за диктором устойчивых выражений развивает слуховую память и произносительные навыки. Просмотр видео рекомендуется дополнить геймифицированным закреплением лексики с помощью «Quizlet» или «Blooket». На этапе практики и применения знаний, который длится 10–15 минут, цифровые ресурсы позволяют организовать творческую деятельность и коммуникацию, направленную на автоматизацию изученного материала и применение его в речи. Этот этап становится более индивидуализированным благодаря мобильным приложениям, таким как «HelloChinese» и «Super Chinese», в которых реализована функция искусственного интеллекта для распознавания голоса, анализирующая аудиозапись учащегося и сравнивающая ее с нормой произношения, предоставляя отчет об ошибках. Однако эти инструменты не заменяют живое взаимодействие и общение [12, с. 122].

Завершающий этап контроля и рефлексии (5–7 минут) нацелен на активную дискуссию между учащимися для оценки продуктивности урока и осмысления его результатов. Использование интерактивных инструментов для рефлексии, таких

как геймифицированные опросы или электронное тестирование с мгновенной обратной связью, напрямую связано с ростом мотивации. Исследование об отношении учеников к обратной связи показало, что 67,6% учащихся выразили желание получать развернутый комментарий от учителя вместо формальной оценки, а 70,1% уверены, что конфиденциальный письменная обратная связь мотивирует их к совершенствованию и постановке новых целей [13, с. 88]. Это подтверждает, что качественное оценивание с индивидуальными рекомендациями является ключевым условием поддержания мотивации в обучении с использованием цифровых технологий.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило высокий мотивационный потенциал китайской детской литературы в обучении младших школьников. Лингвистическая доступность, культурная составляющая и эмоционально-нравственная насыщенность произведений создают прочную основу для формирования познавательного интереса и внутренней учебной мотивации. Особое значение имеют психолого-педагогические факторы, такие как восприимчивость к сказочным образам, эмоциональная вовлеченность и способность детей младшего школьного возраста к непроизвольному запоминанию, которые делают работу с китайской детской литературой особенно эффективной на начальном этапе изучения языка. Цифровые инструменты, включая интерактивные мобильные приложения, электронные библиотеки, TTS-платформы, специализированные ресурсы для чтения и анимированные видеоканалы, выступают ключевым педагогическим условием реализации этого потенциала. Они обеспечивают персонализацию обучения, интерактивность и постоянную обратную связь, что полностью соответствует основным теориям мотивации: самодетерминации, ожиданий и постановки целей. Эффективность цифровых средств определяется педагогическими условиями их интеграции, то есть соответствием дидактическим целям, продуманной структурой урока и активной ролью преподавателя в планировании и обучении детей пользованию медиаконтентом в образовательных целях. При соблюдении этих условий цифровая среда становится пространством для формирования самостоятельности, критического мышления и устойчивой учебной мотивации. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирическим применением выявленных принципов и инструментов в реальном образовательном процессе, а также с разработкой системы диагностики и оценки динамики мотивации учащихся при использовании китайской детской литературы в цифровом формате. Особое внимание следует уделить формированию культуры обратной связи и цифровой грамотности уже на уровне младшего школьного образования, а не только для школьников старшего возраста. Такой подход позволит повысить эффективность обучения ки-

тайскому языку и создать модель мотивационного развития, сочетающую литературу и современные цифровые технологии.

Литература

1. Рифтин, Б.Л. Китайская мифология, фольклор и роман: избранные труды в двух томах. Т. 1 / Б.Л. Рифтин; отв. ред. А.Н. Коробова. – Москва: Ин-т Дал. Востока РАН, 2022. – ISBN 978-5-8381-0417-5.
2. Захарова, Н.В. Становление детской литературы в Китае в 20–30-е гг. XX в. / Н.В. Захарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-detskoy-literatury-v-kitae-v-20-30-e-gg-hh-v> (дата обращения: 18.10.2025).
3. У, Цзыцзин. Сказки в иллюстрациях художников России и Китая второй половины XX – начала XXI века. Проблемы художественной интерпретации текста / У Цзыцзин; [ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»]. – 2022.
4. Прудникова, Т.И. Роль народных сказок в нравственном воспитании младших школьников / Т.И. Прудникова, В.К. Евстафьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–2. – С. 225. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-narodnyh-skazok-v-nravstvennom-vospitanii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 15.10.2025).
5. Спешнев, Н.А. Китайцы. Особенности национальной психологии / Н.А. Спешнев. – Санкт-Петербург: КАРО, 2011. – 336 с. – ISBN 978-5-9925-0634-1.
6. Демкина, Е.В. Программа нравственного воспитания детей дошкольного возраста средствами сказкотерапии в деятельности социального педагога / Е.В. Демкина, Е.Ю. Шебанец // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2024. – № 4 (348). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-nravstvennogo-vospitaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-skazkotterapii-v-deyatelnosti-sotsialnogo-pedagoga> (дата обращения: 15.10.2025).
7. Тарасюк, Н.А. Иностранный для школьников. Уроки общения / Н.А. Тарасюк. – Москва, 1992. – С. 18–23.
8. Упоров, А.В. Сущность китайских сказок, аспекты и этапы их изучения и проблемы типологии / А.В. Упоров // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – 2019. – № 29. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kitayskih-skazok-aspekty-i-etapy-ih-izucheniya-i-problemy-tipologii> (дата обращения: 15.10.2025).
9. Ходырева, А.Ю. Познавательные сказки как средство формирования психологических компонентов основ безопасного поведения в быту детей 5–6 лет / А.Ю. Ходырева, Н.С. Александрова // Концепт. – 2020. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-skazki-kak-sredstvo-formirovaniya-psihologicheskikh-komponentov-osnov-bezopasnogo-povedeniya-v-bytu-detey-5-6-let> (дата обращения: 15.10.2025).

10. Хаитова, Н.И. Народная сказка как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста / Н.И. Хаитова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 1. – С. 21.
11. Цой, Н.Г. Влияние цифровых технологий на учебную мотивацию / Н.Г. Цой, А.И. Гуцало, К.Г. Мальцева // Проектирование. Опыт. Результат. – 2025. – № 4. – С. 59–66.
12. Цой, Н.Г. Особенности использования цифровых инструментов в дистанционном обучении китайскому языку / Н.Г. Цой, А.И. Гуцало // Тенденции развития образования: сборник статей международной научно-практической конференции. В 2 т. Москва, 27 февр. – 01 мар. 2025 года. – Москва: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2025. – С. 114–125.
13. Азбель, А.А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития / А.А. Азбель, Л.С. Илюшин, Е.И. Казакова, П.А. Морозова // Образование и наука. – 2022. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-uchenikov-i-uchiteley-k-obratnoy-svyazi-protivorechiya-i-tendentsii-razvitiya> (дата обращения: 15.10.2025).

ANALYZING THE MOTIVATIONAL POTENTIAL OF CHINESE CHILDREN'S LITERATURE AND DIGITAL TOOLS IN TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Tsoi N.G., Gutsalo A.I.

Southern Federal University

This article examines the motivational potential of Chinese children's literature and the digital tools that help integrate it into the Chinese language learning process. The relevance is driven by the sustained growth of interest in the Chinese language in Russia among primary school students, necessitating effective methods that account for age characteristics like developed imaginative thinking and involuntary memorization. The aim of this work is to identify and analyze the motivational potential of Chinese children's literature, as well as to classify the digital tools necessary to realize this potential in education. The study analyzed the linguocultural features of Chinese children's literature and provided a classification of digital resources, including multimedia applications, digital libraries, interactive platforms, and online platforms with TTS (Text-to-Speech) technology. The research outlines the pedagogical conditions under which the implementation of digital tools enhances students' learning motivation. The practical significance lies in its recommendations for integrating digital tools into the educational process to increase interest in the Chinese language among primary school students.

Keywords: primary school students, learning motivation, Chinese children's literature, digital educational resources, potential analysis, Chinese as a foreign language.

References

1. Rifting, B. L. (2022). Chinese Mythology, Folklore and the Novel: Selected Works in Two Volumes (Vol. 1). A.N. Korobova (Ed.). Moscow: Institute of Far Eastern Studies of the Russian Academy of Sciences. ISBN 978-5-8381-0417-5.
2. Zakharova, N. V. (2021). The Formation of Children's Literature in China in the 1920s-1930s. Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, (5). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-skazki-kak-sredstvo-formirovaniya-psihologicheskikh-komponentov-osnov-bezopasnogo-povedeniya-v-bytu-detey-5-6-let>

- ru/article/n/stanovlenie-detskoy-literatury-v-kitae-v-20–30-e-gg-hh-v (date accessed: 18.10.2025)
3. Wu, Zijing. (2022). Fairy Tales in the Illustrations of Russian and Chinese Artists of the Second Half of the 20th – Early 21st Centuries. Problems of Artistic Text Interpretation. [Herzen State Pedagogical University of Russia].
 4. Prudnikova, T. I., & Evstafyeva, V. K. (2021). The Role of Folk Tales in the Moral Education of Primary School Students. Problems of Modern Teacher Education, (72–2), 225. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-narodnyh-skazok-v-nravstvennom-vospitanii-mladshih-shkolnikov> (date accessed: 15.10.2025)
 5. Speshnev, N. A. (2011). The Chinese: Features of National Psychology. Saint Petersburg: KARO. ISBN 978-5-9925-0634-1.
 6. Demkina, E. V., & Shebanets, E. Y. (2024). A Program for the Moral Education of Preschool Children through Fairy Tale Therapy in the Work of a Social Teacher. Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology, (4). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-nravstvennogo-vospitaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-skazkoterapii-v-deyatelnosti-sotsialnogo-pedagoga> (date accessed: 15.10.2025)
 7. Tarasyuk, N. A. (1992). A Foreign Language for Schoolchildren: Lessons in Communication. Moscow. pp. 18–23.
 8. Uporov, A. V. (2019). The Essence of Chinese Fairy Tales, Aspects and Stages of Their Study, and Problems of Typology. Bulletin of Khakass State University named after N.F. Katanov, (29). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kitayskih-skazok-aspekty-i-etapy-ih-izucheniya-i-problemy-tipologii> (date accessed: 15.10.2025)
 9. Khodyreva, A. Y., & Alexandrova, N. S. (2020). Cognitive Fairy Tales as a Means of Forming Psychological Components of Safe Household Behavior in 5–6 Year-Old Children. Concept, (6). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-skazki-kak-sredstvo-formirovaniya-psiologicheskikh-komponentov-osnov-bezopasnogo-povedeniya-v-bytu-detey-5-6-let> (date accessed: 15.10.2025)
 10. Khaitova, N. I. (2015). Folk Tales as a Means of Moral Education for Primary School Children. Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia, (1), 21.
 11. Tsoi, N. G., Gutsalo, A. I., & Maltseva, K. G. (2025). The Impact of Digital Technologies on Learning Motivation. Design. Experience. Result, (4), 59–66.
 12. Tsoi, N. G., & Gutsalo, A. I. (2025). Features of Using Digital Tools in Distance Learning of the Chinese Language. In Trends in Education Development: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 2, pp. 114–125). Moscow: Moscow School of Social and Economic Sciences.
 13. Azbel, A. A., Ilyushin, L. S., Kazakova, E. I., & Morozova, P. A. (2022). Student and Teacher Attitudes Towards Feedback: Contradictions and Development Trends. The Education and Science Journal, (7). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-uchenikov-i-uchiteley-k-obratnoy-svyazi-protivorechiya-i-tendentsii-razvitiya> (date accessed: 15.10.2025)

Структурно-содержательная модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе проектно-рефлексивного подхода

Чумаков Даниил Александрович,

аспирант, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

E-mail: chumakov272@mail.ru

В статье рассматривается актуальная проблема профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях цифровизации образования. Целью исследования является теоретическое обоснование и представление авторской структурно-содержательной модели, направленной на системное формирование цифровых компетенций. Методологической основой работы выступает интеграция компетентностного, деятельностного подходов и ведущего проектно-рефлексивного подхода. В статье детально раскрывается структура модели, включающая целевой, содержательный, организационно-методический и критериально-оценочный компоненты. В качестве системообразующего элемента модели рассматривается цифровой образовательный проект (ЦОП), позволяющий интегрировать теоретические знания и практические навыки в квазипрофессиональной деятельности. Представлены педагогические принципы (сознательности, наглядности, проблемности, рефлексии и др.) и условия, обеспечивающие эффективность реализации модели. Результатом исследования является целостная, научно обоснованная модель, обладающая высоким педагогическим потенциалом для модернизации процесса подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: цифровые компетенции, будущий учитель иностранного языка, структурно-содержательная модель, проектно-рефлексивный подход, цифровой образовательный проект, профессиональная подготовка педагогов, высшее образование.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется глобальной цифровизацией, которая предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров. Пандемия COVID-19 выступила катализатором трансформации образования, форсировав переход к дистанционным и смешанным форматам обучения [10]. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих учителей иностранного языка комплекса цифровых компетенций [4], обеспечивающих их готовность к эффективной работе в высокотехнологичной образовательной среде [9]. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО 3++) и профессионального стандарта педагога показывает, что владение информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) является ключевой универсальной и общепрофессиональной компетенцией выпускника [1, 2].

Несмотря на признанную важность цифровых технологий, современные исследования [9, с. 10] указывают на разрыв между технической оснащенностью образовательного процесса и недостаточным уровнем методической готовности педагогов к их применению. Существует объективная потребность в научно-обоснованных моделях, обеспечивающих целенаправленное формирование цифровых компетенций именно средствами активных, деятельностных методов. Цель данной статьи – представить и обосновать структурно-содержательную модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе проектно-рефлексивного подхода.

Литературный обзор и методология

Теоретической основой исследования послужили ключевые психолого-педагогические подходы. Компетентностный подход (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя) определяет сдвиг образовательной парадигмы от знаниевой к деятельностной, акцентируя внимание на способности применять знания в практических ситуациях [11, 6].

Центральной идеей нашего исследования является применение проектно-рефлексивного подхода, который интегрирует преимущества метода проектов (Дж. Дьюи, Е.С. Полат) и рефлексивной практики (Д. Шён). Метод проектов обеспечивает практико-ориентированность и междисциплинарность обучения, что особенно актуально в контексте цифровизации [3], а рефлексия выступает не-

обходимым механизмом осмысления, критического анализа и постоянного профессионального самосовершенствования [5]. Такой синтез позволяет перейти от простого освоения цифровых инструментов к их осознанному педагогическому проектированию и применению.

Результаты: Структурно-содержательная модель

Разработанная структурно-содержательная модель представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих эффективность образовательного процесса (см. Рисунок 1).

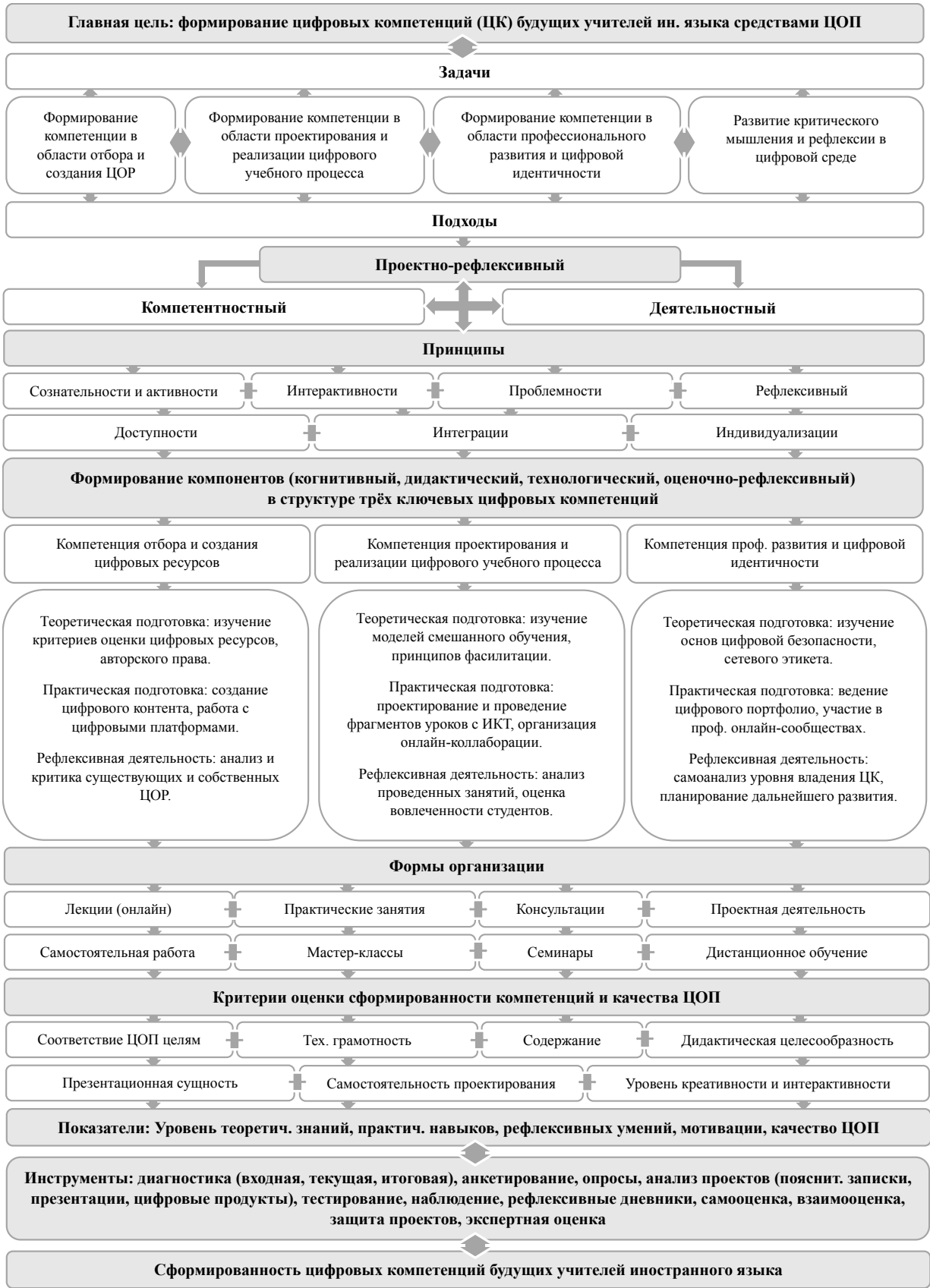


Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка средствами цифровых образовательных проектов

Модель базируется на проектно-рефлексивном подходе и включает четыре ключевых компонента.

1. Целевой компонент определяет стратегическую направленность модели – формирование цифровых компетенций, необходимых для эффективной работы в современной образовательной среде. Он конкретизируется в ряде тактических задач, таких как: формирование понимания роли ИКТ в образовании; развитие практических навыков работы с цифровыми инструментами; формирование умения проектировать и оценивать цифровые образовательные проекты (ЦОП); развитие критического мышления и рефлексивных навыков.
2. Содержательный компонент определяет учебный материал и виды деятельности, структурированные по трем блокам:
 - *Теоретическая подготовка*: изучение основ цифровой дидактики [8], современных ИКТ, методики их интеграции в учебный процесс, правовых и этических аспектов.
 - *Практическая подготовка*: освоение конкретных цифровых инструментов и платформ, создание цифрового контента, разработка и реализация ЦОП.
 - *Рефлексивная деятельность*: ведение рефлексивных дневников, самоанализ и взаимонализ учебных работ, участие в групповых обсуждениях.
3. Организационно-методический компонент определяет формы, методы и приемы обучения. Он включает интерактивные лекции и семинары, мастер-классы, консультации и, что ключевое, проектную деятельность по созданию ЦОП. Методический арсенал включает проблемное обучение, кейс-метод, метод проектов, рефлексивные практики.
4. Критериально-оценочный компонент направлен на объективную оценку уровня сформированности цифровых компетенций и включает критерии, показатели и инструменты оценки (анкетирование, тестирование, анализ проектов, рефлексивные дневники).

Системообразующим элементом модели является цифровой образовательный проект (ЦОП) – комплексная форма организации образовательного процесса, основанная на активном использовании цифровых инструментов для создания интерактивного продукта [7]. Работа над ЦОП позволяет студентам не просто изучать технологии, а осваивать их в процессе решения реальных педагогических задач.

Обсуждение

Представленная модель обладает рядом существенных преимуществ. Во-первых, ее комплексность: она охватывает когнитивные, дидактические, технологические и рефлексивные аспекты цифровой компетентности. Во-вторых, ее практико-ориентированность: центральное место ЦОП обеспечивает перенос теоретических знаний в практи-

ческую плоскость. В-третьих, интеграция рефлексии способствует развитию у будущих педагогов метакогнитивных умений и способности к постоянному профессиональному росту.

В отличие от подходов, фокусирующихся на освоении отдельных инструментов, наша модель направлена на формирование целостного педагогического мышления, где технология выступает не самоцелью, а средством для достижения дидактических задач. Это согласуется с современными исследованиями в области цифровой трансформации образования [9, 10]. Реализация модели способствует формированию у студентов трех взаимосвязанных цифровых компетенций, выделенных в ходе нашего исследования: 1) в области отбора и создания цифровых образовательных ресурсов; 2) в области проектирования и реализации цифрового учебного процесса; 3) в области профессионального развития и цифровой идентичности.

Заключение

В ходе исследования была разработана и теоретически обоснована структурно-содержательная модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Научная новизна модели заключается в ее методологической основе – проектно-рефлексивном подходе, а также в определении цифрового образовательного проекта как системообразующего элемента, интегрирующего все компоненты подготовки.

Предложенная модель является системной, гибкой и адаптивной. Ее внедрение будет способствовать подготовке педагогических кадров нового поколения, способных не просто использовать, но и осознанно проектировать эффективные образовательные решения в современной цифровой среде, отвечая на вызовы времени и обеспечивая высокое качество иноязычного образования.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05: Приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 № 91 // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami-podgotovki-91/> (дата обращения: 10.04.2025).
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н // URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 10.04.2025).
3. Васильева В.А. Организация проектной деятельности будущих учителей иностранного языка в условиях цифровизации образова-

- ния // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 45–48.
4. Глухов В. В., Вашурина Е. В. Цифровые компетенции современного педагога в контексте актуальных образовательных трендов // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 7. С. 146–177.
 5. Кашук С. М. Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного языка в вузе // Преподаватель XXI век. 2020. № 1–1. С. 101–110.
 6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 38 с.
 7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.
 8. Сафонова В. В. Цифровая дидактика иноязычного образования: постановка проблемы // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 2–12.
 9. Титова С. В. Цифровая трансформация обучения иностранным языкам: от теоретической модели к практике // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 4. С. 9–26.
 10. Сысоев П. В. Модель интеграции цифровых технологий в языковую подготовку обучающихся на основе рамок цифровой компетентности // Язык и культура. 2021. № 53. С. 273–288.
 11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
 12. Robert I. V. The forecast for the development of informatization of education as a field of scientific knowledge // Pedagogical informatics. 2021. No. 1. P. 177–191.

A STRUCTURAL-CONTENT MODEL FOR THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS BASED ON A PROJECT-REFLECTIVE APPROACH

Chumakov D. A.

Immanuel Kant Baltic Federal University

The article addresses the urgent problem of training future foreign language teachers in the context of education digitalization. The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation and present an original structural-content model aimed at the systemic formation of digital competencies. The methodological basis of the

work is the integration of competence-based and activity-based approaches, with the project-reflective approach being the leading one. The article details the structure of the model, which includes target, content, organizational-methodological, and criteria-assessment components. A digital educational project (DEP) is considered as a system-forming element of the model, allowing for the integration of theoretical knowledge and practical skills in quasi-professional activities. The pedagogical principles (consciousness, visualization, problem-based learning, reflection, etc.) and conditions ensuring the effective implementation of the model are presented. The result of the study is a holistic, scientifically-based model with high pedagogical potential for modernizing the training process of foreign language teachers.

Keywords: digital competencies, future foreign language teacher, structural-content model, project-reflective approach, digital educational project, teacher professional training, higher education.

References

1. On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 44.03.05: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated February 9, 2016 No. 91 // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-91/> (date of access: 10.04.2025).
2. On approval of the professional standard "Teacher (teaching activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013 No. 544n // URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (date of access: April 10, 2025).
3. Vasilyeva V. A. Organization of project activities of future foreign language teachers in the context of digitalization of education // Baltic Journal of the Humanities. 2021. Vol. 10. No. 1 (34). Pp. 45–48.
4. Glukhov V. V., Vashurina E. V. Digital competencies of a modern teacher in the context of current educational trends // Education and Science. 2021. Vol. 23. No. 7. Pp. 146–177.
5. Kashchuk S. M. Formation of Digital Competence of a Foreign Language Teacher at a University // Teacher of the 21st Century. 2020. No. 1–1. Pp. 101–110.
6. Zimnyaya I. A. Key Competencies as a Results-and-Target Basis for a Competency-Based Approach in Education. Moscow: IC PKPS, 2004. 38 p.
7. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System. Moscow: Academy, 2009. 272 p.
8. Safonova V. V. Digital Didactics of Foreign Language Education: Problem Statement // Foreign Languages at School. 2020. No. 9. Pp. 2–12.
9. Titova S. V. Digital transformation of foreign language teaching: from theoretical model to practice // Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and intercultural communication. 2021. No. 4. pp. 9–26.
10. Sysoev P. V. A model for integrating digital technologies into language training of students based on the digital competence framework // Language and Culture. 2021. No. 53. pp. 273–288.
11. Khutorskoy A. V. Key competencies as a component of a student-centered paradigm of education // Public education. 2003. No. 2. pp. 58–64.
12. Robert I. V. The forecast for the development of informatization of education as a field of scientific knowledge // Pedagogical informatics. 2021. No. 1. P. 177–191.

Совершенствование цифровых компетенций педагогов в системе онлайн-обучения: программно-методический подход

Шенд Эмилия Игоревна,

магистрант кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ИСГО ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
E-mail: emilia.shend@gmail.com

Савенкова Елена Викторовна,

доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, ИСГО ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
E-mail: ev.savenkova@mpgu.su

В статье рассматривается проблема совершенствования цифровых компетенций педагогов в системе онлайн-обучения с использованием программно-методического подхода. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации педагогических кадров к вызовам цифровой трансформации образования, что требует развития у них новых профессиональных навыков и цифровой грамотности. Описана эффективность системного сопровождения повышения квалификации педагогов, что подтверждается результатами проведенной экспериментальной работы. Приведены конкретные примеры в различных образовательных организациях применения программно-методического подхода, как системной организации образовательного процесса, обеспечивающего педагогов цифровыми знаниями и навыками, опираясь на современные технологии и методические практики. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностических инструментов с учетом дисциплинарных особенностей, изучением влияния цифровых компетенций педагогов на образовательные результаты учащихся и внедрением методов персонализированного обучения с использованием искусственного интеллекта.

Ключевые слова: Цифровые компетенции педагогов, цифровая грамотность, профессиональное развитие, онлайн-обучение, программно-методический подход, цифровые образовательные ресурсы, педагогический эксперимент, цифровые платформы, методическая поддержка.

Введение

В условиях современной цифровизации общества обновление моделей и содержания образования становится одной из центральных задач реформирования системы подготовки педагогов в России. Как отмечает О.В. Сергеева, «стремительное распространение цифровых технологий и модернизация образовательной инфраструктуры обеспечивают повышение качества обучения и требуют от педагогов новых профессиональных компетенций, определяющих их цифровую культуру» [9]. Этот процесс связан не только с внедрением новых технических средств, но и с переосмыслением роли учителя в цифровой образовательной среде: от транслятора знаний – к организатору индивидуальных образовательных маршрутов и наставнику цифровой грамотности. «Интернет-технологии, интегрированные с электронным обучением, становятся важнейшим инструментом формирования информационной и коммуникационной грамотности педагога», – подчеркивает М.Р. Желтухина, анализируя влияние цифровых платформ на профессиональное развитие учителей и актуальность постоянного методического обновления [3]. Дистанционные форматы взаимодействия позволяют внедрять гибкие инструменты оценки, автоматизированные сервисы обратной связи, создавать цифровые образовательные следы и индивидуальные профили компетенций. Массовый переход к дистанционным формам обучения, инициированный пандемией, стал катализатором процессов интенсивной цифровизации: «Пандемия выступила в роли катализатора процессов интенсивной цифровизации образования и потребовала...поиска новых решений, позволяющих адаптироваться к новой реальности» [6]. Согласно обобщениям Наумченко С.А. и соавторов, «цифровизация образования приводит к глобальным изменениям не только в характере учебной деятельности, но и во всех сферах жизни и деятельности общества, ...порождая новые социальные практики и отношения». Особо исследователи отмечают необходимость поддержки и методического сопровождения педагогов для успешного преодоления вызовов цифрового образования.

Н.Б. Столярова и А.В. Носкова отмечают, что: для формирования цифровых компетенций педагогов необходимо не только развитие технических навыков, но и повышение цифровой грамотности посредством проектирования образовательной среды и целевой методической поддержки. Современные концепции непрерывного образования также подчеркивают важность интеграции цифро-

вых и профессиональных компетенций в траекториях профессионального роста педагога.

Таким образом, в условиях ускоренного внедрения цифровых технологий, изменяющихся требований к результатам обучения и стремительного развития EdTech-сферы, совершенствование цифровых компетенций педагогов становится неотъемлемой частью стратегических задач системы образования и предметом всестороннего научного анализа. Настоящая статья нацелена на рассмотрение программно-методического подхода к совершенствованию цифровых компетенций педагогов, базирующегося на лучших отечественных практиках и исследованиях.

Теоретические основы совершенствования цифровых компетенций педагогов

В условиях современных условий цифровизации образования цифровая компетентность педагогов становится одним из ключевых факторов успешной профессиональной деятельности. Под цифровой компетентностью педагогов понимается совокупность знаний, навыков и установок, позволяющих эффективно использовать цифровые технологии в образовательном процессе. Ключевым международным стандартом в данной области является европейская рамка DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), разработанная совместно с Европейской комиссией. Данная модель включает шесть областей компетенций: профессиональное вовлечение, работа с цифровыми ресурсами, преподавание и обучение с применением цифровых технологий, оценивание с помощью цифровых инструментов, расширение возможности обучающихся и развитие их цифровой компетентности (European Commission, 2022). DigCompEdu служит базой для формирования программ повышения квалификации педагогов во многих странах, что подтверждается анализом успешных практик (Т.Е. Хоченкова, 2023) [4]. В отечественной педагогической науке представлен ряд моделей цифровых компетенций педагогов, адаптирующих международные стандарты к национальным условиям. Например, модель, предложенная Т.Е. Хоченковой, содержит такие компоненты как профессионализм, работа с цифровыми ресурсами, обучающих и оценочных компетенций, а также компонентов, связанных с расширением образовательных возможностей учащихся (Т.Е. Хоченкова, 2023). Аналогичный сравнительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов представлена в исследовании Н.В. Максименко, где подчеркивается необходимость учета локальных условий развития образования России (Н.В. Максименко, 2023).

Важным аспектом является внутренняя структура цифровой компетентности педагога. Согласно исследованиям С.В. Гайсиной, цифровые компетенции включают социально-поведенческий, когнитивный и технический компоненты, что отражает комплексность необходимых умений, которыми должен обладать педагог для успешного

осуществления образовательной деятельности в цифровой среде (С.В. Гайсина, 2024). В частности, когнитивный компонент предполагает владение знаниями в области цифровых технологий, а социально-поведенческий – умение эффективно взаимодействовать и коммуницировать с участниками образовательного процесса. В диссертации «Модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций» С.А. Наумченко развивается представление о комплексном системном подходе к формированию цифровых компетенций. В работе подчеркивается необходимость сочетания образовательных программ, методических материалов, прикладных навыков и оценки эффективности. В рамках данной модели процесс формирования цифровых компетенций рассматривается как динамичный и многоступенчатый, включающий диагностику, обучение, практическое применение и рефлекссию [5].

Кроме того, Н.Б. Столярова и А.В. Носкова указывают на то, что формирование цифровых компетенций требует не только технической подготовки, но и развития цифровой грамотности и критического мышления, а также проектирования соответствующей образовательной среды и системы методического сопровождения педагогов (Н.Б. Столярова, А.В. Носкова, 2024). Такой подход позволяет создавать условия для устойчивого развития компетенций и повышения качества образования с применением цифровых технологий.

В.Н. Введенский (2004) подчеркивает роль профессиональной компетентности педагога как базы для успешного освоения цифровых технологий в учебном процессе [2]. Е.В. Яковлева выделяет мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты цифровой компетентности, что отражает комплексный характер этих умений [13]. Т.А. Борошенко с коллегами (2021) акцентируют внимание на формировании цифровой грамотности и разработке программ повышения квалификации, адаптированных к современным вызовам цифровой трансформации образования [1].

Следовательно, пристальное внимание к формированию и совершенствованию цифровых компетенций педагогов, отраженное в трудах отечественных экспертов, создает основу для разработки эффективных программно-методических инструментов, направленных на формирование и повышение уровня владения цифровыми технологиями педагогами в условиях современной системы онлайн-обучения.

Программно-методический подход к формированию цифровых компетенций педагогов

Формирование цифровых компетенций педагогов в современных условиях осуществляется с помощью комплексного программно-методического обеспечения, которое включает использование

различных цифровых платформ, онлайн-курсов, учебных модулей и методических рекомендаций. Основным условием эффективности такого подхода является создание доступной и адаптированной образовательной среды, обеспечивающей педагогам возможность осваивать цифровые инструменты и интегрировать их в профессиональную деятельность (И.В. Сергеева, 2023) [9], которая учитывает развивающие возможности технологий электронного обучения, расширения взаимодействия в глобализирующейся сети образования, а также учитывающей психолого-педагогические особенности обучения с использованием цифровых инструментов (Е.В. Савенкова, 2021) [8]. Современные программы повышения квалификации ориентированы на развитие навыков работы с электронными образовательными ресурсами, цифровыми коммуникациями, интерактивными образовательными технологиями, а также на освоение средств создания и управления учебным контентом (М.Р. Желтухина, 2023) [3]. Программно-методические решения включают тематические модули (основы цифровых технологий, развитие цифровой грамотности, методики использования цифровых инструментов в учебном процессе), а также оценочные процедуры для мониторинга уровня цифровых компетенций педагогов (С.А. Наумченко, 2024).

Реализация данного подхода в различных образовательных организациях характеризуется рядом особенностей. Например, в школах внедрение программ цифровой грамотности требует технического оснащения, постоянной методической поддержки и мотивации педагогов, а также наличия технической службы, способной сопровождать образовательный процесс в онлайн-формате (Н.Б. Столярова, А.В. Носкова, 2024). В вузовской среде акцент делается на сложные педагогические технологии, интегрирующие цифровые инструменты с методиками активного обучения и научного исследования (Т.А. Бороненко, И.Н. Пальчикова, 2021).

Отдельно стоит отметить роль онлайн-платформ, таких как Moodle, Coursera, «Российская электронная школа» и другие, которые предоставляют педагогам доступ к разнообразным учебным материалам и возможностям для самообразования (И.В. Сергеева, 2023). Как подчеркивают специалисты, ключевой аспект – адаптация курсов повышения квалификации под особенности конкретного образовательного учреждения и потребности его педагогов (М.Р. Желтухина, 2023). Гибкость программного обеспечения и возможность персонализации образовательного контента позволяют повысить мотивацию педагогов и ускорить процесс освоения цифровых компетенций. Важным элементом методического обеспечения является создание пошаговых методических рекомендаций и инструкций, ориентированных на разные уровни цифровой подготовки педагогов. Такие рекомендации позволяют систематизировать процесс обучения и обеспечивают комплексный подход к развитию необходимых компе-

тенций (Наумченко С.А., 2024). Методики включают формирование умений пользоваться электронными журналами, образовательными порталами, средствами защиты информации и разработку цифрового учебного контента.

Анализ показывает, что современный программно-методический подход значительно превосходит традиционные формы повышения квалификации педагогов. По словам Н.Б. Столяровой и А.В. Носковой (2024), «современные образовательные платформы и смешанные форматы обучения позволяют идти в ногу с технологическим прогрессом, стимулируя активное использование педагогами инновационных цифровых решений и способствуя их профессиональному становлению». Такой подход включает не только теоретическую подготовку, но и практику внедрения цифровых технологий в образовательный процесс с обязательным методическим сопровождением и поддержкой, способствует развитию цифровой культуры в системе образования и формированию устойчивой базы для реализации новых образовательных стратегий и технологий в условиях цифровой трансформации (В.И. Токтарова, С.А. Наумченко, Н.Б. Столярова, А.В. Носкова).

Таким образом, программно-методический подход предполагает системную организацию образовательного процесса, который обеспечивает педагогов цифровыми знаниями и навыками, опираясь на современные технологии и методические практики. Адаптация таких программ к условиям разных образовательных организаций, обеспечение технической поддержки, методического сопровождения и мотивационной поддержки педагогов представляют собой ключевые факторы успешного формирования цифровых компетенций педагогов в системе онлайн-обучения (И.В. Сергеева, Н.Б. Столярова, А.В. Носкова).

Материалы и методы исследований

В настоящем исследовании использовались комплексные методы анализа, направленные на всестороннее изучение процесса формирования цифровых компетенций педагогов в условиях онлайн-обучения. Основу методологической базы составили теоретические методы, такие как анализ, синтез и обобщение, которые позволили систематизировать существующие научные подходы к данной проблематике и построить концептуальную модель формирования цифровой компетентности. Материалы исследования включали результаты анализа отечественных и зарубежных научных публикаций, включая диссертации и статьи, посвященные дифференцированным подходам к развитию цифровых компетенций педагогов.

Педагогический эксперимент проводился на базе образовательных организаций, включая школы и высшие учебные заведения, с целью оценки эффективности программно-методического сопровождения цифрового развития педагогов. В ходе эксперимента фиксировались динамика повыше-

ния цифровых навыков, изменения в мотивации педагогов и качество интеграции цифровых технологий в учебный процесс. Критериями оценки сформированности цифровых компетенций педагогов являлись: способность использовать цифровые инструменты в организации учебной деятельности, уровень владения средствами обеспечения информационной безопасности, умение создавать и эффективно применять цифровой образовательный контент, а также навыки самообразования в цифровой среде. В эксперименте использовалась многоуровневая шкала оценки, которая отражала ступени формирования компетенций – от базового уровня до уровня эксперта и новатора в области цифрового образования (Н.Б. Столярова, А.В. Носкова, 2024).

Результаты и обсуждения

В рамках данного исследования был апробирован программно-методический подход к формированию цифровых компетенций педагогов, который включал комплекс последовательных мероприятий, направленных на повышение уровня цифровой грамотности и интеграцию цифровых технологий в педагогическую практику, а также введение использования Chat GPT в качестве образовательного ресурса педагогов. При разработке программно-методического обеспечения мы опирались на пример успешной реализации такого подхода – модель научно-методического сопровождения, разработанная В.И. Токтаровой и соавторами (2023), предусматривающая диагностику потребностей педагогов, планирование их обучения, проведение курсов повышения квалификации и последующую оценку результатов [12,13]. Эксперимент нами проводился на базе образовательной организации начального образования, при проведении программ повышения квалификации педагогов. Всего в эксперименте приняли участие 35 педагогов. Нами были предложены следующие формы и методы: работа с электронными образовательными ресурсами (курсы на платформе Moodle), организация интерактивных практикумов с применением онлайн платформ, использование кастомизированного чат GPT – агента, специально запрограммированного на обучение учителей, а также индивидуальные консультации и групповые воркшопы по вопросам цифровой педагогики и использования искусственного интеллекта в целях повышения качества образования.

В период реализации программы было зафиксировано устойчивое повышение цифровой компетентности педагогов, что выражалось в улучшении навыков работы с электронными образовательными ресурсами, применение интерактивных цифровых инструментов и использование современных онлайн-платформ для организации учебного процесса. Эмпирические данные показали рост мотивации педагогов к использованию цифровых технологий и преодоление психологических барьеров в их освоении. Одним из главных позитивных показателей успешного внедрения, по ре-

зультатам проведенного опроса педагогов были легкость использования предложенных цифровых инструментов, а также сокращенное время подготовки к урокам.

В дальнейшем нами была продолжена работа над формированием программно-методического сопровождения совершенствования цифровых компетенций педагогов в системе онлайн обучения в международной школе в Нидерландах в составе рабочей группы (методист и учителя начальной школы) при поддержке ИИ-помощника была разработана структура плана урока, согласованная с Общеευропейскими компетенциями владения английским языком, таксономией Блума и принципами универсального дизайна обучения. Шаблон включает цели в форме «я умею...», планируемые результаты, этапы урока (ввод темы, представление материала, управляемая практика, коммуникативное задание, рефлексия), критерии оценивания и блок дифференциации. Дополнительно была создана матрица соответствия «уровень владения – вид речевой деятельности – тип задания» и банк адаптаций (варианты упрощения/усложнения, языковые опоры, формы представления результата). Чат-помощник использовался для черновых формулировок целей, генерации идей упражнений и проверки соответствия заданий целям; все материалы дорабатывались педагогами и утверждались методистом. Пилотная апробация, проведенная с 30 педагогами начальной школы, показала следующие результаты: сокращение времени на подготовку уроков; повышение согласованности требований и прозрачности ожиданий для учащихся; ускорение адаптации заданий под уровень и потребности класса. Персональные данные не использовались; материалы хранились во внутреннем защищенном репозитории школы; окончательные версии утверждались на методических объединениях. Подход оказался тиражируемым и для других педагогов: при сохранении общей структуры плана достаточно заменить предметную матрицу и уточнить банк адаптаций для других дисциплин. Динамика изменений в уровне цифровых компетенций педагогов, зафиксированная в ходе исследования, свидетельствует о положительном влиянии программно-методического сопровождения на профессиональную деятельность педагогов. Рост уверенности в применении цифровых инструментов сказывается как на качестве преподавания, так и на вовлеченности обучающихся в процесс онлайн-обучения. Полученные результаты подтверждают актуальность и необходимость дальнейшего развития подобных программ и расширения их внедрения в образовательных учреждениях различного уровня. Таким образом, программно-методический подход, основанный на адаптивных моделях обучения, поддержки и использовании цифровых методических кейсов, является эффективным инструментом совершенствования цифровых компетенций педагогов.

Выводы

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Цифровые компетенции педагогов являются комплексным качеством, включающим технические, педагогические и социально-коммуникативные компоненты. Этот многоаспектный характер требует системного и интегративного подхода к формированию данных компетенций, рассматриваемого как базис успешной профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования (И.В. Сергеева, 2023; М.Р. Желтухина, 2023). Анализ международных и отечественных моделей, в частности DigCompEdu и российских адаптаций, показал их высокую практическую значимость и применимость в российских образовательных организациях (С.А. Наумченко, 2024).

2. Программно-методический подход, основанный на использовании онлайн-курсов, цифровых платформ, методических рекомендаций и ИИ-помощника, доказал свою эффективность в повышении уровня цифровой грамотности педагогов. Адаптивность и персонализация программного сопровождения позволяют учитывать индивидуальные потребности педагогов, повышать мотивацию к освоению цифровых инструментов и обеспечивать устойчивое их внедрение в образовательный процесс (В.И. Токтарова, 2023; Н.Б. Столярова, А.В. Носкова, 2022). Эмпирические данные свидетельствуют о положительной динамике роста профессиональных цифровых навыков и развитии у педагогов уверенности в применении цифровых технологий в работе.

Перспективы продолжения исследования видятся нам в следующем:

- Разработка и внедрение более детализированных диагностических инструментов, позволяющих учитывать не только уровень владения цифровыми навыками, но и особенности педагогической деятельности в разных дисциплинах и образовательных форматах.
- Исследование взаимосвязи цифровых компетенций педагогов с результатами обучения учащихся в условиях смешанного и онлайн-обучения, что позволит объективно оценить эффективность совершенствования цифровой подготовки.
- Создание методических платформ и инструментов с использованием искусственного интеллекта для персонализации обучения педагогов, что обеспечит более глубокое и быстрое освоение ключевых компетенций.
- Расширение программы обучения педагогов за счет включения аспектов кибербезопасности, этики использования цифровых технологий и развития цифровой устойчивости как защитного фактора в профессиональной деятельности.
- Исследование факторов, влияющих на мотивацию педагогов к постоянному цифровому само-

развитию, и создание условий для формирования позитивной цифровой культуры в образовательных коллективах.

Реализация указанных направлений позволит обеспечить системное и устойчивое развитие цифровых компетенций педагогов, а также содействовать повышению качества образования.

Литература

1. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Концепция и вариативные модели формирования цифровой компетентности учителя информатики. Педагогика. Вопросы теории и практики, 2022, т. 7, вып. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-i-variativnye-modeli-formirovaniya-tsifrovoy-kompetentnosti-uchitelya-informatiki> (дата обращения: 08.10.2025). DOI: 10.30853/ped20220063.
2. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога. М.: Просвещение, 2004—158 с.
3. Желтухина М.Р., Куликова С.С. Медиаграмотность в цифровую эпоху: технологии формирования. Проблемы современного педагогического образования, 2023, № 81—4, С. 153—156.
4. Хоченкова Т.Е. Механизмы управления процессами цифровой трансформации школы: развитие цифровых компетенций педагогов // Современная образовательная среда. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mechanizmy-upravleniya-protsessami-tsifrovoy-transformatsii-shkoly-razvitie-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov>
5. Наумченко С.А. Модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций: диссертация ... канд. пед. наук. МПГУ, 2024. — 218 с.
6. Савенков А.И., Двойнин С.А., Буланова М.Е. Психологическое сопровождение когнитивного и психосоциального развития школьников в ситуации цифровизации образования: проблемы, риски, решения // Психология и право. 2022. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n3/Savenkov_Dvoinin_Bulanova (дата обращения: 08.10.2025).
7. Носкова А.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Социология и образование. 2022. № 4. С. 112—128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-prepodavateley-v-sisteme-akademicheskogo-razvitiya-vysshey-shkoly-opyt-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 08.10.2025).
8. Савенкова Е.В. Педагогические риски при организации электронного обучения. / в книге Менеджмент образования в условиях информатизации. Москва, 2021. С. 72—90.
9. Сергеева И.В. Цифровой педагог в онлайн-образовании // Науч. труды Ин-та непрерыв. проф. образования. 2016. № 6(6). С. 117—122.

10. Столярова Н.Б. Разработка педагогической модели формирования цифровых компетенций педагогов вуза в области дистанционного обучения // Современные образовательные технологии. 2025. № 2. С. 45–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-pedagogicheskoy-modeli-formirovaniya-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov-vuza-v-oblasti-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 08.10.2025).
11. Токтарова В.И., Ребко О.В. ChatGPT в работе педагога: возможности и риски использования. В сб.: Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE-2023): материалы IV Междунар. конф., 2023, С. 242–246.
12. Токтарова В.И., Ребко О.В., Семёнова Д.А. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования. // Вестник НГПУ. 2023. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-modeley-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 01.10.2025).
13. Яковлева Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2021, № 4, С. 46–57. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11021.

IMPROVING TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES IN THE ONLINE LEARNING SYSTEM: SOFTWARE-METHODOLOGICAL APPROACH

Shend E.I., Savenkova E.V.
Moscow State Pedagogical University

The article addresses the problem of enhancing teachers' digital competencies within online education through a program-methodological approach. The relevance of the study is determined by the need to adapt teaching staff to the challenges of the digital transformation of education, which requires the development of new professional skills and digital literacy. The effectiveness of systematic support for teachers' professional development is described and confirmed by the results of experimental research. Specific examples are provided from various educational institutions that demonstrate the application of the program-methodological approach as a systemic organization of the educational process, equipping teachers with digital knowledge and skills based on modern technologies and methodological practices. Prospects for further research include the development of diagnostic tools that take into account disciplinary specifics, the study of the impact of teachers' digital competencies on students' learning outcomes, and the implementation of personalized learning methods supported by artificial intelligence.

Keywords: Digital competencies, educators, online learning, program-methodological approach, professional development, pedagogical experiment, educational technology, digital transformation, adaptive learning.

References

1. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. Concept and variable models of developing digital competence of computer science teachers. *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 2022, Vol. 7, Issue 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-i-variantnyye-modeli-formirovaniya-tsifrovoy-kompetentnosti-uchitelya-informatiki> (Accessed: 08.10.2025). DOI: 10.30853/ped20220063.
2. Vvedensky V.N. Professional competence of a teacher. Moscow: Prosveshchenie, 2004–158 p.
3. Zheltukhina M.R., Kulikova S.S. Media Literacy in the Digital Age: Development Technologies. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, No. 81–4, pp. 153–156.
4. Khochenkova T.E. Mechanisms for Managing School Digital Transformation Processes: Developing Teachers' Digital Competencies // *Modern Educational Environment*. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-upravleniya-protsessami-tsifrovoy-transformatsii-shkoly-razvitiye-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov>
5. Naumchenko S.A. Model for Improving Digital Competencies of Teaching Staff in Professional Educational Organizations: Dissertation ... Cand. Sci. (Pedagogical Sciences). Moscow State Pedagogical University, 2024. – 218 p.
6. Savenkov A.I., Dvoynin S.A., Bulanova M.E. Psychological Support for Cognitive and Psychosocial Development of Schoolchildren in the Situation of Digitalization of Education: Problems, Risks, Solutions // *Psychology and Law*. 2022. No. 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n3/Savenkov_Dvoynin_Bulanova (date of access: 08.10.2025).
7. Noskova A.V. Digital Competencies of Teachers in the System of Academic Development of Higher Education: Experience of Empirical Research // *Sociology and Education*. 2022. No. 4. pp. 112–128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-kompetentsii-prepodavateley-v-sisteme-akademicheskogo-razvitiya-vysshey-shkoly-opyt-empiricheskogo-issledovaniya> (accessed: 08.10.2025).
8. Savenkova E.V. Pedagogical risks in organizing e-learning. / in the book *Education Management in the Context of Informatization*. Moscow, 2021. pp. 72–90.
9. Sergeeva I.V. Digital teacher in online education // *Scientific works of the Institute of Continuous Professional Education*. 2016. No. 6 (6). pp. 117–122.
10. Stolyarova N.B. Development of a Pedagogical Model for Developing Digital Competencies of University Teachers in Distance Learning // *Modern Educational Technologies*. 2025. No. 2. pp. 45–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-pedagogicheskoy-modeli-formirovaniya-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov-vuza-v-oblasti-distantsionnogo-obucheniya> (accessed: 08.10.2025).
11. Toktarova V.I., Rebko O.V. ChatGPT in a Teacher's Work: Possibilities and Risks of Use. In: *Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE-2023): Proc. IV Int. Conf.*, 2023, pp. 242–246.
12. Toktarova V.I., Rebko O.V., Semenova D.A. Comparative and contrastive analysis of models of digital competencies of teachers in the context of digital transformation of education. // *Bulletin of NSPU*. 2023. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelno-sopostavitelnyy-analiz-modeley-tsifrovyyh-kompetentsiy-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (date of access: 01.10.2025).
13. Yakovleva E.V. Digital competence of future teachers: component composition. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2021, No. 4, pp. 46–57. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11021.

Разработка технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятельности студентов среднего профессионального образования в цифровой среде

Щипанова Александра Константиновна,

аспирант, Сургутский государственный университет

E-mail: schipanova_ak@edu.surgu.ru

Статья посвящена разработке педагогической технологии формирования проектно-исследовательских навыков у студентов СПО в условиях цифровизации. Актуальность работы обусловлена требованиями государственных документов в сфере образования, ориентированных на подготовку конкурентоспособных специалистов.

Методологической основой служит синтез системно-деятельностного, практико-ориентированного и личностно-ориентированного подходов. Авторская технология представляет собой комплексную модель из трех блоков: концептуально-целевого, содержательно-деятельностного и результативно-диагностического. Ключевой элемент – содержательно-деятельностный блок – реализуется через пять модулей на платформе «ЯКласс», охватывающих полный цикл проектной работы.

Отличительные свойства технологии: научная обоснованность, адаптивность, практико-ориентированность и глубокая цифровая интеграция. Ее реализация базируется на принципах цифровой интерактивности, контекстно-проектного погружения и адаптивной персонализации. Оценка результатов проводится с помощью автоматизированных инструментов и экспертных методов. Технология способствует созданию персонализированных траекторий для подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, среднее профессиональное образование, цифровая образовательная среда, педагогическая технология, формирование навыков, индивидуальная образовательная траектория.

Приоритетной задачей среднего профессионального образования является подготовка конкурентоспособных кадров, отвечающих высоким требованиям работодателей к профессиональной компетентности, творческим навыкам и социальной активности. Актуальность данной задачи подтверждается рядом стратегических документов, включая Закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальный проект «Образование», Указ Президента № 309 от 07.05.2024 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», а также Распоряжение Правительства РФ № 3427-р от 02.12.2021 о цифровой трансформации образования [2, 3]. В соответствии с этими документами, ключевым направлением модернизации среднего профессионального образования становится внедрение проектно-исследовательской деятельности. Данная технология выступает эффективным инструментом для формирования компетенций самообучения, самоорганизации и непрерывного развития, что способствует созданию персонализированной образовательной траектории.

Проектно-исследовательская деятельность является не только педагогическим методом, но и механизмом практической реализации государственной политики по раскрытию потенциала каждого обучающегося, обеспечивая переход от унифицированного обучения к индивидуальным образовательным маршрутам.

Разработка технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятельности студентов среднего профессионального образования в цифровой среде осуществлялась с опорой на методологические подходы.

Опираясь на исследования Н.О. Яковлевой, мы считаем возможным использование классического понимания методологического подхода как принципиальной ориентации исследовательского процесса, а именно, «точки зрения, с которой рассматривается объект изучения, принцип, руководящий общей исследовательской стратегией» [4].

В качестве основных нами были выбраны системно-деятельностный, практико-ориентированный и личностно-ориентированный подход.

Синтез этих подходов позволяет создать комплексную методологическую основу для проектирования педагогической технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятельности в цифровой среде. Такой синтез обеспе-

чивает системную организацию образовательного процесса, его личностную ориентацию и практическую направленность. Это позволяет не только сформировать проектно-исследовательские компетенции, но и развить у студентов способность к самообразованию, адаптации и профессиональному росту в условиях цифровой трансформации экономики и общества.

Таким образом, интеграция системно-деятельностного, личностно-ориентированного и практико-ориентированного подходов создает методологический фундамент для разработки эффективной педагогической технологии, отвечающей вызовам современного профессионального образования в условиях его цифровой трансформации.

Перейдем к описанию технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятельности студентов среднего профессионального образования в цифровой среде.

А.М. Новиков утверждает, что «педагогическая технология – это запрограммированный (алгоритмизированный) педагогический процесс, гарантирующий достижение спроектированных образовательных целей» [1].

Структурно-функциональная организация проектной технологии в цифровой среде включает следующие блоки:

- Концептуальный и нормативно-целевой блок (опора на цели, ценности и запрос государства);
- Содержательно-деятельностный блок (система проектных заданий различного уровня сложности; этапы реализации проекта с использованием цифровых инструментов);
- Результативно-диагностический блок (критериальная база оценки сформированности навыков проектно-исследовательской деятельности).

Таким образом, проектная технология, адаптированная к условиям цифровой среды, представляет собой оптимальный вариант для формирования навыков проектно-исследовательской деятельности студентов СПО, поскольку обеспечивает системность, практическую ориентированность и индивидуальную направленность образовательного процесса.

Разработанная педагогическая технология обладает рядом определяющих свойств, которые обеспечивают ее эффективность и соответствие современным требованиям системы образования:

1. *Научная обоснованность и непротиворечивость современным тенденциям образования* – технология базируется на синтезе ключевых методологических подходов: системно-деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин); личностно-ориентированного (И.С. Якиманская, В.В. Сериков); практико-ориентированного (А.А. Вербицкий, Г.В. Мухаметзянова), и соответствует приоритетам ФГОС СПО четвертого поколения; требованиям профессиональных стандартов; стратегическим документам (Указ Президента № 309, программа «Цифровая экономика»).

2. *Целостность и системность* – технология представляет собой комплекс взаимосвязанных

компонентов: целевого (иерархия целей: мета-предметные, профессиональные, личностные); содержательного (модульная структура с учетом профессиональной направленности); процессуального; оценочно-результативного (критериальная база оценки сформированности навыков).

3. *Технологичность и воспроизводимость* – четкая алгоритмизация педагогических действий: возможность тиражирования в различных образовательных контекстах; наличие системы критериев оценки эффективности.

4. *Адаптивность и гибкость* – возможность модификации содержания под специфику специальностей и профессий среднего профессионального образования; вариативность использования цифровых инструментов; индивидуализация траекторий обучения.

5. *Практико-ориентированность* – ориентация на решение реальных профессиональных задач; формирование компетенций, востребованных на рынке труда.

6. *Цифровая интеграция* – системное использование возможностей цифровой образовательной среды; формирование цифровых компетенций всех участников образовательного процесса.

7. *Рефлексивность* – встроенные механизмы самооценки и коррекции; непрерывный мониторинг образовательных результатов; возможность оперативной адаптации к изменяющимся условиям.

Данные свойства обеспечивают не только эффективность формирования навыков проектно-исследовательской деятельности, но и соответствие технологии вызовам цифровой трансформации образования и требованиям современной экономики.

При разработке содержания технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятельности студентов среднего профессионального образования в цифровой среде мы опирались на государственный и социальный заказ, отраженный в следующих нормативных документах и стратегических ориентирах: Федеральный государственный образовательный стандарт СПО; положения проекта «Профессионалитет» (Постановление Правительства РФ от 16.03.2022 № 387 предусматривает проведение эксперимента до 31.12.2025 по внедрению новых образовательных технологий, включая: сокращение сроков обучения на до 40% при сохранении качества подготовки, что требует интенсификации проектно-исследовательской деятельности; разработку образовательных программ, ориентированных на наиболее востребованные и перспективные профессии, с акцентом на практико-ориентированные формы обучения).

Перейдем к подробному описанию блоков разрабатываемой технологии.

Концептуальный и нормативно-целевой блоки представляют собой фундаментальную основу педагогической технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятель-

ности студентов СПО в цифровой среде. Данные блоки интегрируют три взаимосвязанных уровня ценностных ориентиров: государственно-нормативные, социально-экономические и личностные ценности, что обеспечивает системность и целостность разрабатываемой технологии.

Государственно-нормативные ценности находят свое отражение в требованиях ФГОС СПО (Приказ Минпросвещения России от 21.02.2025 № 138), которые предусматривают формирование у студентов общих компетенций (ОК 3, ОК 5, ОК 6), включающих способность к поиску, анализу и использованию информации для решения профессиональных задач, готовность к работе в команде и проектной деятельности. Социально-экономические ценности обусловлены запросом рынка труда на специалистов, способных к инновационной деятельности, что отражено в Национальном проекте «Образование» и Федеральном проекте «Профессионалитет». Личностные ценности, разработанные в трудах И.С. Якиманской, ориентированы на развитие субъектности студентов, формирование готовности к самореализации и непрерывному обучению в условиях цифровой трансформации.

Целевые ориентиры технологии структурированы на трех уровнях. Метапредметный уровень направлен на формирование универсальных компетенций: аналитического мышления, работы с информацией, коллаборации в цифровой среде. Профессиональный уровень ориентирован на освоение навыков проектирования и исследования в контексте конкретной специальности, например, разработки IT-продуктов для программистов или технических проектов для инженерных специальностей. Личностный уровень предполагает развитие мотивации, рефлексии, ответственности за результаты деятельности.

Условия и механизмы реализации включают нормативное, кадровое и материально-техническое обеспечение. Нормативное обеспечение предусматривает интеграцию дисциплины «Индивидуальный проект» в учебные планы и разработку локальных актов, регламентирующих использование цифровой платформы «ЯКласс». Кадровое обеспечение предполагает подготовку преподавателей через программы повышения квалификации (например, «Цифровые инструменты в проектной деятельности») и обучение использованию функционала платформы «ЯКласс». Материально-технические условия включают обеспечение стабильного доступа к платформе «ЯКласс» и интеграцию с профессиональным программным обеспечением.

Концептуальный и нормативно-целевой блоки не только задают системные ориентиры для разработки педагогической технологии, но и обеспечивают ее соответствие актуальным требованиям системы профессионального образования, потребностям рынка труда и индивидуальным образовательным потребностям студентов.

Содержательно-деятельностный блок представляет собой центральный системообразую-

щий компонент педагогической технологии, обеспечивающий реализацию ее целевых установок через структурно-функциональное единство пяти взаимосвязанных модулей, интегрированных с возможностями цифровой образовательной платформы «ЯКласс». Теоретической основой блока выступают положения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и принципы компетентностно-ориентированного образования (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской).

Первый модуль «Основы исследовательской работы» направлен на формирование аналитического навыка через освоение методов поиска, верификации источников информации и развития критического анализа данных. Практическая реализация на платформе «ЯКласс» предусматривает трехуровневую систему заданий: базовый уровень (идентификация надежных источников через интерактивные тесты), продвинутый уровень (сравнительный анализ противоречивых источников с использованием инструментов аннотирования) и углубленный уровень (проведение мини-исследования с формированием библиографического обзора).

Второй модуль «Управление проектом» ориентирован на развитие проектного навыка, включая освоение методов постановки целей и задач исследования, построения структуры проекта и распределения ресурсов.

Третий модуль «Создание продукта: инструменты и реализация» формирует практико-ориентированный навык через подбор инструментария и непосредственную реализацию проекта.

Четвертый модуль «Презентация и защита проекта» развивает коммуникативный навык, охватывая принципы эффективной презентации и подготовки к публичному выступлению. Инструменты платформы позволяют создавать интерактивные презентации, проводить репетиции защит через видеоконференции с автоматическим анализом ораторских навыков и организовывать оценивание выступлений по критериям.

Пятый модуль «Рефлексия и оценка результатов» завершает цикл формирования рефлексивного навыка через освоение методов самооценки, анализа ошибок и планирования улучшений. Функционал платформы поддерживает ведение цифровых рефлексивных дневников с автоматизированным анализом текстов, проведение самооценки по адаптивным опросникам и формирование индивидуальных карт развития на основе анализа образовательной траектории.

Таким образом, содержательно-деятельностный блок не только реализует цели технологии, но и обеспечивает ее системную целостность, практическую направленность и адаптивность к индивидуальным потребностям обучающихся, что соответствует современным требованиям к подготовке специалистов в системе среднего профессионального образования.

Результативно-диагностический блок представляет собой завершающий системный компонент педагогической технологии, обеспечивающий оценку эффективности процесса формирования навыков проектно-исследовательской деятельности через комплекс диагностических процедур и инструментов, интегрированных с цифровой образовательной платформой «ЯКласс». Теоретико-методологической основой блока выступают принципы критериально-ориентированного оценивания (В.П. Беспалько), теория педагогических измерений (А.Н. Майоров) и компетентный подход (Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской).

Содержание блока включает два взаимосвязанных компонента. Первый компонент – система контрольных заданий на платформе «ЯКласс», разработанная в соответствии с модульной структурой содержательно-деятельностного блока. Для модуля формирования аналитического навыка предусмотрены задания на верификацию источников, анализ текстов с выявлением логических ошибок, построение библиографических описаний. Для модуля проектного навыка включены кейсы по постановке целей по SMART-критериям, задания на разработку структурных схем проектов, тренажеры по планированию ресурсов. Модуль практико-ориентированного навыка содержит задачи по подбору инструментария для конкретных проектов, задания на создание цифровых прототипов, упражнения по адаптации продуктов под требования заказчика. Для коммуникативного навыка разработаны интерактивные тренажеры по подготовке презентаций, задания по формулировке аргументов, упражнения по технике ответов на вопросы. Рефлексивный модуль включает опросники самооценки, задания на анализ ошибок, кейсы по планированию профессионального развития.

Второй компонент – диагностические карты сформированности навыков, включающие три уровня. Базовый уровень характеризуется способностью студента воспроизводить усвоенные алгоритмы действий под руководством преподавателя, при этом допускаются ошибки при самостоятельном выполнении заданий. Средний уровень предполагает самостоятельное применение освоенных навыков в знакомых ситуациях, способность к элементарному анализу и коррекции своих действий. Высокий уровень демонстрирует творческое применение навыков в новых ситуациях, способность к комплексному анализу, саморегуляции и проектированию дальнейшего развития.

Методы и инструментарий диагностики включают автоматизированное тестирование на платформе «ЯКласс» с мгновенной обратной связью, экспертную оценку проектных работ по критериям, анализ цифрового портфолио студента, самооценку и взаимооценку через встроенные инструменты платформы, а также статистический анализ образовательной аналитики (время выполнения заданий, прогресс, типичные ошибки).

Блок обеспечивает объективную обратную связь, позволяя оперативно корректировать обра-

зовательный процесс на основе данных о качестве освоения навыков. Выполняет мотивационную функцию через систему уровневое оценивания, создающую условия для осознанного продвижения студентов по индивидуальной образовательной траектории. Обеспечивает дифференциацию оценки за счет сочетания количественных и качественных методов диагностики. Гарантирует преемственность с профессиональными стандартами через критерии оценки с требованиями работодателей к проектным и исследовательским компетенциям. Реализует цифровую трансформацию контроля путем автоматизации рутинных операций оценивания, что высвобождает время для педагогического анализа и индивидуальной работы.

Особую значимость имеет прогностическая функция блока, позволяющая не только констатировать достигнутый уровень сформированности навыков, но и проектировать индивидуальные траектории дальнейшего развития каждого студента. Интегративная функция обеспечивает взаимосвязь всех компонентов технологии через единую систему критериев и показателей. Адаптационная функция позволяет гибко корректировать содержание и методы обучения в соответствии с результатами диагностики.

Таким образом, результативно-диагностический блок обеспечивает не только констатацию уровня сформированности навыков проектно-исследовательской деятельности, но и создает основу для управления качеством образовательного процесса, его непрерывного совершенствования и адаптации к индивидуальным потребностям студентов в условиях цифровой образовательной среды. Блок выступает системообразующим элементом технологии, обеспечивающим ее целостность, эффективность и практическую направленность.

Эффективность реализации технологии формирования навыков проектно-исследовательской деятельности студентов среднего профессионального образования в цифровой среде, по нашему мнению, возможна при условии выделения специфических принципов ее функционирования, основанных на положениях избранных методологических подходов: системно-деятельностного, практико-ориентированного и личностно-ориентированного.

К числу таких принципов относится *принцип цифровой интерактивности*, основанный на системно-деятельностном подходе и предполагающий организацию непрерывного взаимодействия субъектов образовательного процесса через цифровые каналы коммуникации (чат-боты, форумы), использование интерактивных элементов платформы «ЯКласс» для моделирования этапов проектно-исследовательской деятельности, а также обеспечение автоматизированной обратной связи, позволяющей корректировать действия студентов в реальном времени.

Принцип контекстно-проектного погружения, производный от практико-ориентированного подхода, предусматривает моделирование професси-

ональных ситуаций средствами цифровой среды (виртуальные лаборатории, кейсы от работодателей), интеграцию учебных заданий с реальными производственными задачами через механизмы социального партнерства и использование цифровых двойников технологических процессов для отработки навыков проектирования и исследования.

Принцип адаптивной персонализации, базирующийся на личностно-ориентированном подходе, включает динамическую адаптацию содержания заданий на платформе «ЯКласс» к уровню подготовки и интересам студентов, формирование индивидуальных образовательных траекторий на основе анализа цифрового следа (история активности, результаты тестов) и гибкое варьирование уровней сложности проектных задач (от базового до продвинутого).

Принцип интегративной оценки сочетает автоматизированную верификацию этапов проекта средствами искусственного интеллекта (проверка корректности методов, обработки данных), экспертную оценку продуктов проектной деятельности с участием работодателей через цифровые платформы, а также самооценку и рефлексию с использованием цифровых портфолио и дневников прогресса.

Принцип открытой образовательной экосистемы обеспечивает междисциплинарность через интеграцию ресурсов цифровой среды (доступ к базам данных, профессиональному ПО), сетевую коллаборацию с другими образовательными организациями и промышленными предприятиями, а также непрерывное обновление содержания технологии.

Реализация данных принципов позволяет обеспечить синхронизацию целей технологии с требованиями ФГОС СПО и профессиональных стандартов, формирование не только предметных, но и метапредметных компетенций (аналитическое мышление, работа с информацией), повышение мотивации студентов за счет геймификации и приближения учебных задач к реальным профессиональным контекстам, а также эффективное использование ресурсов цифровой среды для масштабирования технологии.

Разработанная технология реализуется с учетом специфических принципов цифровой интерактивности, контекстно-проектного погружения, адаптивной персонализации и интегративной оценки. Реализация данных принципов обеспечивает синергетический эффект за счет взаимного усиления компонентов технологии и создает методологический фундамент для построения цифровой образовательной экосистемы, соответствующей требованиям современного образования.

Литература

1. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном обучении. – М.: Издательство Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – С. 128–130.

2. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – Текст: электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России: [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/544924> (дата обращения: 04.03.2025).
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – Текст: электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России: [сайт]. – <https://urait.ru/bcode/544924> (дата обращения: 04.03.2025).
4. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – Москва: Информационно-издательский центр, 2002. – 239 с. – Текст: непосредственный.

DEVELOPMENT OF TECHNOLOGY FOR FORMING SKILLS OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Shchipanova A.K.

Surgut State University

The article is devoted to the development of pedagogical technology for the formation of design and research skills among students of vocational educational institutions in the context of digitalization. The relevance of the work is determined by the requirements of state documents in the field of education aimed at training competitive specialists.

The methodological basis is a synthesis of system-activity, practice-oriented and personality-oriented approaches. The author's technology is a complex model consisting of three blocks: conceptual and targeted, content-based and activity-based, and effective diagnostic. The key element, the content and activity block, is implemented using five modules on the Yaklass platform, covering the full cycle of project work.

The distinctive features of the technology are scientific validity, adaptability, a practice-oriented approach and deep digital integration. Its implementation is based on the principles of digital interactivity, contextual immersion in the project and adaptive personalization. The results are evaluated using automated tools and expert methods. The technology helps to create personalized trajectories of students' preparation for professional activity.

Keywords: design and research activities, secondary vocational education, digital educational environment, pedagogical technology, skill formation, individual educational trajectory.

References

1. Novikov A.M. Scientific and experimental work in educational training. Moscow: Association of Professional Education Publishing House, 1998. pp.128–130.
2. Decree of the President of the Russian Federation "On the national development Goals of the Russian Federation until 2030 and for the future until 2036". – Text: electronic // Official network resources of the President of Russia: [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/544924> (accessed: 04.03.2025).
3. Decree of the President of the Russian Federation No. 309 dated May 7, 2024, "On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Prospect up to 2036." – Text: electronic // Official online resources of the President of Russia: [website]. – <https://urait.ru/bcode/544924> (accessed: 04.03.2025).
4. Yakovleva, N.O. Theoretical and Methodological Foundations of Pedagogical Design: A Monograph / N.O. Yakovleva. – Moscow: Information and Publishing Center, 2002. – 239 p. – Text: direct.

Франчайзинг частных садов: критерии масштабируемости и контроль качества услуг при быстром росте сети

Ералиева Асылзада Абильхаировна,

генеральный директор сети частных дошкольных учреждений
«Disney 1–2–3»

E-mail: asilzadayeralieva@gmail.com

В статье представлен анализ критериев масштабируемости и механизмов контроля качества в франчайзинговых сетях частных детских садов. Исследование основано на междисциплинарном подходе, объединяющем теорию франчайзинга, эмпирические данные о дошкольном образовании и модели управления качеством в сервисных цепочках. Особое внимание уделено сопоставлению национальных стандартов оценки качества (на примере австралийской системы NQS), социальных факторов доступа и теоретических моделей стимулов во взаимодействии «франчайзер–франчайзи». Рассмотрены механизмы распределения доходов, доверия и контроля в сетях, а также институциональные практики регулирования качества частных сетей возможна при соблюдении четырех условий: проверка синергетического эффекта взаимодействия, динамическая настройка стимулов через распределение доходов, учет социально-территориальных рисков при выборе локаций и ориентация на эталонные стандарты качества. Установлено, что без институционализации аудита и адаптивных мер поддержки уязвимых групп рост сетей сопровождается воспроизводством образовательного неравенства и деградацией качества. В статье обоснована авторская система критериев масштабируемости, связывающая экономическую эффективность и социальную справедливость. Работа будет полезна исследователям в области образовательной политики, специалистам по управлению франчайзингом, а также практикам, ответственным за проектирование и контроль качества в сетях частного дошкольного образования.

Ключевые слова: франчайзинг, частные детские сады, масштабируемость, контроль качества, стандарты NQS, образовательное неравенство, управление сетью, раннее детство.

Введение

Быстрый рост частных сетей дошкольного образования, развивающихся по модели франчайзинга, сопровождается расширением доступности услуг и серьезными рисками размывания стандартов качества. Масштабирование в этой сфере связано с необходимостью балансировать между экономической выгодой и соблюдением единых образовательных, организационных и этических норм. Проблема обостряется в условиях высокой конкуренции и рыночной дифференциации. Увеличение числа филиалов повышает вероятность неравномерного распределения ресурсов, кадрового дефицита и падения качества обслуживания.

Особую значимость приобретает вопрос управляемости масштабирования. Жесткие регламенты и формальные стандарты позволяют обеспечить минимальный уровень соответствия, но они недостаточны для динамично растущих сетей, где необходимо учитывать региональные различия, социокультурные факторы и экономические ограничения семей. При отсутствии действенных механизмов контроля формируется риск расслоения [3]. Часть филиалов соответствует высоким стандартам, в то время как другие ограничиваются базовым уровнем или демонстрируют устойчиво низкие показатели.

В условиях усиления требований к образовательной среде и нарастающей роли раннего развития детей в долгосрочном социально-экономическом контексте актуальной становится задача выработки критериев масштабируемости, которые бы сочетали экономическую эффективность и контроль качества. Не менее важна разработка управленческих механизмов, обеспечивающих равномерное внедрение стандартов и предупреждающих сценарии деградации сети при ее быстром росте.

Цель исследования – провести анализ критериев масштабируемости и механизмов контроля качества в франчайзинге частных детских садов, выявить риски и ограничения быстрого расширения сетей и обозначить контуры эффективной стратегии управления качеством.

Материалы и методы

Настоящее исследование основано на методологии системного аналитического обзора публикаций, посвященных развитию франчайзинговых сетей в дошкольном образовании и управлению качеством услуг в условиях масштабирования. Основ-

ным методом выступило тематическое сопоставление эмпирических данных, теоретических моделей и практик контроля, представленных в рецензируемых источниках.

Теоретическую основу анализа составили работы в области франчайзинга. Так, в исследовании Abdul Ghani M.F. [1] выделены ключевые факторы роста сетей и условия устойчивости отношений «франчайзер–франчайзи». Дальнейшее развитие этого направления представлено в работе Hizam-Hanafiah M. [7], где показаны критические факторы успеха франчайзинговых компаний, включая стандартизацию процессов и контроль качества. Дополнительно в исследовании Croonen E. [5] раскрыт баланс доверия и контроля как предиктор устойчивости сети, что позволяет связать модели стимулов с механизмами предотвращения выхода франчайзи.

Эмпирическую базу обеспечили данные о системах дошкольного образования. В исследовании Tang A. [12] проведен анализ национального интегрированного массива данных Австралии (MADIP, N = 77 113 детей), где оценка качества услуг осуществлялась по национальному стандарту NQS. В исследовании Raikes A. [9] рассмотрено глобальное отслеживание доступа и качества ECCE, зафиксированы региональные различия и системные пробелы мониторинга. Исследование Cohrssen C. [3] акцентировало внимание на трудностях оценки качества в Австралии и ограничениях существующих инструментов. В исследовании Carlbaum S. [2] показано, как скандинавские практики обеспечения качества переносятся в другие страны через образовательный бизнес, что позволяет рассматривать стандарты как инструмент рыночного расширения.

Особое значение для методологии имеет работа Shang W. [11], в которой предложены формальные модели принятия решений о повышении качества в сервисных цепочках. Данные модели легли в основу операционализации франчайзинговых сетей: «интегратор» интерпретируется как франчайзер, а «поставщик» – как франчайзи. Критерии «готовности к улучшениям» соотносятся с вероятностью внедрения единых стандартов. Дополнительно в исследовании Janssen L. [8] рассмотрены последствия приватизации дошкольного образования для неравенства доступа, а в исследовании Haugset A.S. [6] показано, каким образом в Норвегии регулируется развитие качества среди разнообразных частных поставщиков.

Таким образом, методологическая рамка исследования построена на многомерном сопоставлении:

- факторов роста и контроля во франчайзинге;
- эмпирических показателей качества услуг ЕС-СЕ в национальном и глобальном измерениях;
- теоретических моделей стимулов и структур власти в сервисных цепочках.

Данный подход позволил выработать целостное представление о критериях масштабируемости сетей частных детских садов. Отдельно он дал

возможность раскрыть механизмы управления качеством в условиях их быстрого роста.

Результаты

Формирование надежных критериев масштабируемости в сфере частного дошкольного образования требует обращения к уже существующим национальным стандартам качества, апробированным в развитых странах. Одним из наиболее показательных примеров является австралийская система National Quality Standard (NQS), которая обеспечивает регулярное и унифицированное оценивание учреждений раннего детства по целому комплексу параметров. В исследовании Tang A. [12] представлено распределение категорий качества, отражающее состояние сектора на 2017 г. Данные свидетельствуют о наличии отчетливой стратификации: 33% услуг были отнесены к категории «высокого качества» (Exceeding/Excellent), 45% – к уровню «соответствие стандарту» (Meeting), тогда как 22% – к низкой категории (Working Towards/Significant Improvement Required). Данные цифры имеют фундаментальное значение для разработки масштабируемых моделей франчайзинга частных детских садов. Они фиксируют эмпирический эталон распределения качества, задающий нормативные ориентиры для сетевых операторов. Подобная структура позволяет формулировать минимальные пороговые требования, например, доля филиалов в категории «высокое качество» не может быть ниже 33%. NQS выступает в роли механизма контроля и в качестве инструментального ориентира для сетей, стремящихся сохранить конкурентоспособность в условиях быстрого роста.

Не менее важно учитывать институциональный контекст, в котором формировался данный стандарт. В исследовании Cohrssen C. [3] отмечается, что именно унификация процедур оценки позволила Австралии выстроить прозрачную систему мониторинга, охватывающую как крупные городские центры, так и региональные локации. Подобная институционализация качества может рассматриваться как модель для франчайзинговых сетей: стандартизированная процедура внутреннего аудита становится основой управляемости при экспансии. В то же время эмпирические данные фиксируют определенные риски. Как показывают выводы Raikes A. [9], даже при наличии международных ориентиров вариативность качества остается высокой, особенно в странах с дифференцированным доступом к услугам. Следовательно, простая фиксация порогов без учета контекстуальных различий может оказаться недостаточной.

Анализ, предложенный Tang A. [12], позволяет провести прямую параллель между национальной системой рейтингов и потенциальными схемами внутри франчайзингового контроля. Для сетей детских садов адаптация NQS в качестве внутреннего стандарта открывает возможность выстраивания многоуровневого контроля, от оценки филиалов по единым критериям до агрегирования дан-

ных на уровне всей сети. В таблице 1 представлено распределение рейтингов качества услуг ECE в Австралии, которое используется как эталонный ориентир.

Таблица 1. Распределение рейтингов качества услуг по NQS
(Составлено автором на основе источника: [12])

Категория NQS	Доля услуг, %
Высокое качество (Превышает стандарт / Отлично)	33
Соответствие стандарту	45
Низкое качество (На пути к стандарту / Требуется значительное улучшение)	22

Представленные данные служат основой для выработки авторской позиции в отношении критериев масштабируемости. Эталон NQS показывает, что сохранение не менее одной трети услуг в категории «высокое качество» должно рассматриваться как минимальное условие устойчивости сети. Одновременно значительная доля организаций, соответствующих лишь базовому стандарту, указывает на необходимость встроенных механизмов повышения уровня внутри франчайзинговых структур. Наконец, фиксированные проценты низкокачественных услуг подтверждают наличие системных рисков, требующих специальных стратегий предотвращения деградации качества при росте сети.

В совокупности анализ позволяет утверждать, что австралийский опыт задает ориентиры для оценки качества и проектирования управленческих моделей франчайзинга. Он показывает, что масштабирование без четкой ориентации на эталонные показатели чревато воспроизводством «среднего уровня», тогда как целевые значения должны быть смещены в сторону увеличения доли учреждений «высокого качества» при сохранении гибкости в отношении локальных особенностей.

Проблема равного доступа к образовательным услугам в условиях франчайзинговой модели частных детских садов требует особого внимания, так как она напрямую связана с устойчивостью сети и ее масштабируемостью. В исследовании Tang A. [12] показано, что уровень образования родителей, их профессия, владение английским языком, миграционный статус и географическая удаленность существенно влияют на вероятность попадания семьи в услуги высокой или низкой категории качества. Анализ выявил, что дети родителей с высшим образованием чаще посещают программы высокого уровня, тогда как дети семей с ограниченными языковыми или миграционными ресурсами – чаще низкого.

В работе Janssen L. [8] подчеркивается, что процессы приватизации дошкольного образования в разных странах усиливают социальные неравенства: доступ к качественным услугам оказывается тесно связан с социальным происхождением и ресурсами семьи. Даже в системах с формально едиными стандартами проявляется сегре-

гация, отражающая социальное неравенство. Схожие тенденции зафиксированы и в более широком международном контексте. В работе Raikes A. [9] показано, что глобальный мониторинг качества дошкольного образования выявляет постоянные различия в охвате и уровне услуг для уязвимых групп населения. Данные результаты позволяют утверждать, что фактор равенства доступа должен рассматриваться как стратегический элемент при масштабировании франчайзинговых сетей, иначе возникает риск воспроизводства структурной дискриминации.

Для франчайзинга значимы институциональные и рыночные механизмы. В исследовании Crawford L. [4] показано, что присутствие частных сетей и государственно-частных партнерств не обязательно снижает барьеры доступа; напротив, оно может усиливать сегрегацию поставки образовательных услуг между социальными группами. Данный вывод имеет прямое отношение к франчайзинговым моделям, где рыночная логика зачастую вступает в противоречие с целями равенства. Наконец, в исследовании Haugset A. [6] продемонстрировано, что при многообразии частных провайдеров механизм контроля качества требует более сложной координации: чем выше вариативность условий и форм собственности, тем выше вероятность неравномерного распределения качественных ресурсов. Данный вывод перекликается с австралийскими данными, где географическая удаленность существенно снижает шансы на доступ к услугам высокого уровня [12]. В таблице 2 приведены эмпирические показатели, демонстрирующие, какие группы имеют повышенные шансы на доступ к высококачественным или низкокачественным услугам.

Таблица 2. Доступ к качеству услуг ECE по признакам семьи и локации (выборочные показатели). (Составлено автором на основе источника: [12])

Признак (группа)	Доля услуг «высокого качества»	Доля услуг «низкого качества»
Образование родителей: магистратура / бакалавриат	>41%	18–23%
Образование ниже уровня бакалавра (диплом, школа, сертификаты)	29–36%	18–23%
Профессия: руководители	40%	17–22%
Профессия: специалисты	42%	17–22%
Профессия: рабочие	31%	17–22%
Владение английским: «не говорит / плохо говорит»	24%	34%
Миграционный статус: первое поколение	34%	24%
Место проживания: очень удаленные районы	≈20%	32–33%
Место проживания: города и региональные районы (без крайне удаленных)	≈33%	13–21%

После анализа видно, что образовательный и профессиональный капитал родителей прямо коррелирует с вероятностью попадания детей в программы высокого качества, тогда как языковые барьеры и миграционный статус усиливают риски попадания в низкокачественные сегменты. Географическая удаленность остается фактором, который трудно компенсировать без институциональной поддержки. Таким образом, именно сочетание социальных и структурных характеристик формирует системные ограничения масштабирования частных дошкольных сетей.

Обсуждение

Проблематика распределения власти и стимулов в франчайзинговых сетях имеет принципиальное значение для понимания механизмов контроля качества. В исследовании Shang W. [11] разработаны модели, описывающие, как структура взаимодействия в сервисных цепочках влияет на готовность участников к внедрению улучшений. Данные модели напрямую применимы к франчайзингу, где роль интегратора выполняет франчайзер, а поставщика – франчайзи.

Ключевой вывод заключается в том, что результат зависит от силы синергии. При условии « $1+1>2$ », когда совместные действия дают больший эффект, чем сумма индивидуальных усилий, централизация демонстрирует наибольшую готовность к улучшениям [4]. В этом случае централизованная модель управления позволяет максимально реализовать потенциал качества, поскольку франчайзер и франчайзи действуют согласованно и исключают эффект «безбилетника». Напротив, при слабой синергии (« $1+1<2$ »), когда совместные усилия не обеспечивают прироста эффекта, именно баланс интересов становится относительно более продуктивным, а централизация утрачивает практическую ценность.

В исследовании Croonen E. [5] дополнительно показано, что контроль и доверие в сетях находятся в постоянном напряжении: чрезмерная централизация может вызвать сопротивление со стороны франчайзи, тогда как гибкий баланс доверия снижает риски выхода из сети. Это подтверждает тезис о том, что оптимальная структура власти зависит от синергии и доверительных отношений внутри сети.

Рассматривая факторы стимулирования, Abdul Ghani M. [1] выделяет ростовые показатели франчайзинга, где мотивация франчайзи поддерживается распределением доходов и четкими правилами взаимодействия. Данный вывод соотносится с моделью Shang W. [11], в которой доля выручки (λ) и издержки (η) определяют относительную выгоду сторон. Следовательно, прибыль доминирующего участника не всегда автоматически выше. Ее уровень зависит от параметров модели и структуры власти.

Вопрос о том, кто именно, франчайзер или франчайзи, должен выступать лидером в управле-

нии качеством, нельзя решать универсально. В условиях высокой синергии лидерство франчайзера или франчайзи усиливает готовность к улучшениям, однако баланс может обеспечивать относительные преимущества, если совместные усилия не дают эффекта. В таблице 3 приведена сводка структур власти и ожидаемых эффектов, основанная на данных исследования Shang W. [11].

Таблица 3. Структуры власти и ожидаемые эффекты для готовности и прибыли (Составлено автором на основе источника: [11])

Структура власти	«Готовность» к улучшениям ($1+1>2$)	«Готовность» к улучшениям ($1+1<2$)	Относительная прибыль доминирующего
Централизация (совместное решение)	Максимальная среди всех	Малая практическая ценность	Не зависит от доли выручки (λ) при расчете общего эффекта
Лидер – франчайзер	Выше, чем при балансе	Может быть низкой	Не гарантированно выше (зависит от δ , η , λ)
Лидер – франчайзи	Выше, чем при балансе	Может быть низкой	Может быть выше, но не всегда
Баланс власти	Ниже, чем у лидера и центра	Становится относительно предпочтительней	Может давать наибольшую общую прибыль при $1+1<2$

Анализ таблицы подтверждает, что оптимальная структура власти определяется формальными параметрами модели и контекстом отношений в сети. Если синергия высока, централизация обеспечивает максимальный результат, однако при низкой синергии именно баланс интересов способен предотвратить потери и поддержать устойчивость сети. Данный подход согласуется с выводами Hizam-Nanafiah M. [7], где критические факторы успеха франчайзинговых компаний напрямую связываются с гибкостью механизмов управления и адаптивностью стимулов.

В совокупности рассмотренные модели показывают, что власть в франчайзинговой цепочке должна быть динамическим инструментом, а не фиксированной структурой. Только при учете условий синергии, уровня доверия и баланса стимулов возможно достижение устойчивого качества при масштабировании сетей.

Формирование критериев масштабируемости частных дошкольных сетей предполагает совмещение двух уровней анализа: институциональных стандартов и моделей стимулов. В исследовании Carlbaum S. [2] показано, что показатель синергии может использоваться не как теоретический абстрактный результат, а как практический индикатор управленческих решений. Если взаимодействие франчайзера и франчайзи приводит к наращиванию совокупного качества, расширение сети допустимо. Если же дополнительный эффект не достигается, рост должен быть ограничен или сопровождаться корректирующими мерами.

Особое значение приобретает распределение выручки, отраженное параметром λ . Как показано Abdul Ghani M. [1], именно баланс стимулов определяет долгосрочную устойчивость франчайзинговой модели. При масштабировании доля доходов не должна быть фиксированной. Она становится инструментом, который позволяет поддерживать равновесие мотиваций и перераспределять ресурсы в пользу филиалов, находящихся в уязвимых условиях.

Не менее критичен фактор равного доступа. В исследовании Croonen E. [5] продемонстрировано, что социальные и территориальные характеристики семей напрямую влияют на вероятность попадания в услуги высокой категории качества. Для франчайзинговых сетей это означает необходимость учитывать «риск-профиль» локаций. Географическая удаленность и языковые барьеры требуют дополнительных организационных вложений, иначе расширение воспроизводит неравенство. Подобные выводы согласуются с результатами Janssen L. [8], где показано, что приватизация усиливает сегрегацию, и с данными Raikes A. [9], фиксирующими глобальную дифференциацию доступа.

Институциональная рамка задает важные ориентиры. В исследовании Cohrssen C. [3] отмечено, что унификация процедур оценки повышает прозрачность управления, а Haugset A. [6] подчеркивает необходимость более сложной координации при множественности провайдеров. Это указывает на то, что внутренние механизмы контроля качества должны быть встроены в стратегию масштабирования и сопровождаться едиными стандартами аудита.

Таким образом, можно выделить четыре взаимосвязанных критерия масштабируемости:

- управленческая проверка синергетического порога;
- динамическая настройка распределения доходов для сохранения стимулов;
- обязательный учет социальных и территориальных рисков при выборе локаций;
- ориентация на институционализированные стандарты как минимальный норматив качества.

Совокупность данных элементов формирует контуры контроля качества. Они обеспечивают устойчивость и социальную справедливость при росте франчайзинговых сетей.

Заключение

Проведенное исследование позволило зафиксировать ключевые параметры, определяющие устойчивость франчайзинговых сетей частных детских садов в условиях быстрого роста. Установлено, что масштабирование в этой сфере сопряжено с расширением доступа к услугам и рисками размывания стандартов, что подтверждается национальными и международными данными о вариативности качества и неравенстве доступа.

Анализ эмпирических показателей, включая распределение категорий качества по стандарту NQS, выявил минимальный порог для сетевых операторов: доля филиалов в категории «высокое качество» должна составлять не менее одной трети. Дальнейший разбор факторов социального и территориального характера показал, что доступ к высоким стандартам в значительной мере зависит от образовательного капитала родителей, миграционного статуса и удаленности региона, что формирует системные ограничения для равномерного масштабирования.

Теоретические модели власти и стимулов в сервисных цепочках позволили выявить условия, при которых расширение сети сопровождается ростом качества. Установлено, что управленческая проверка синергетического эффекта, гибкая настройка распределения доходов и баланс доверия и контроля между франчайзером и франчайзи определяют долгосрочную устойчивость сети. Дополнительно показано, что институционализация процедур оценки и внедрение стандартов внутреннего аудита выступают необходимыми условиями сохранения качества при экспансии.

Сформулированные критерии масштабируемости включают: проверку синергетического порога, динамическое регулирование стимулов, учет социально-территориальных рисков и ориентацию на эталонные стандарты качества. Совокупность этих элементов задает контуры управляемости, обеспечивая экономическую эффективность и социальную справедливость в сфере частного дошкольного образования.

Выявленные ограничения – зависимость доступа от социального положения семьи, вариативность качества между регионами и сложность координации при множественности провайдеров – очерчивают границы применимости франчайзинговых моделей без институциональной поддержки. Данные барьеры фиксируют необходимость целевых мер, включающих стандартизацию аудита, адаптивное распределение ресурсов и внедрение компенсаторных механизмов для уязвимых групп.

Таким образом, франчайзинг частных детских садов представляет собой перспективный, но рискованный вектор развития сектора дошкольного образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой многоуровневых систем контроля качества, позволяющих совмещать динамику масштабирования с обеспечением равенства доступа и устойчивости образовательной среды.

Литература

1. Abdul Ghani M.F., Hizam-Hanafiah M., Mat Isa R., Abd Hamid H. A Preliminary Study: Exploring Franchising Growth Factors of Franchisor and Franchisee [Электронный ресурс] // Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. 2022. Т. 8, № 3. С. 138. URL: <https://doi.org/10.1186/s13023-022-01000-0>.

- org/10.3390/joitmc8030138 (дата обращения: 29.08.2025).
2. Carlbaum S., Rönnerberg L. Exporting preschool quality assurance: ideational power and legitimation of a Scandinavian edu-business [Электронный ресурс] // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2024. С. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434816> (дата обращения: 30.08.2025).
 3. Cohrssen C., de Rosnay M., Garvis S., Neilsen-Hewett C. Assessing the quality of early childhood education and care in Australia: Challenges and opportunities [Электронный ресурс] // *Frontiers in Education*. 2023. Т. 8. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147669> (дата обращения: 30.08.2025).
 4. Crawford L., Hares S., Todd R. The impact of private schools, school chains and PPPs in developing countries [Электронный ресурс] // *The World Bank Research Observer*. 2024. Т. 39, № 1. С. 97–123. URL: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkad005> (дата обращения: 31.08.2025).
 5. Croonen E. P. M., Broekhuizen T. L. J., Brand M. J. Trust and control in franchise networks: A dyadic, multi-referent analysis on franchisee network exit intentions [Электронный ресурс] // *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2024. Т. 49, № 1. С. 129–158. URL: <https://doi.org/10.1177/10422587241254724> (дата обращения: 01.09.2025).
 6. Haugset A. S., Finne H. Governing early childhood education and care quality development among diverse private ECEC providers in Norway [Электронный ресурс] // *Education Inquiry*. 2023. Т. 15, № 1. С. 85–103. URL: <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2280291> (дата обращения: 01.09.2025).
 7. Hizam-Hanafiah M., Abdul Ghani M. F., Mat Isa R., Abd Hamid H. Critical Success Factors of Franchising Firms: A Study on Franchisors and Franchisees [Электронный ресурс] // *Administrative Sciences*. 2023. Т. 13, № 1. С. 8. URL: <https://doi.org/10.3390/admsci13010008> (дата обращения: 01.09.2025).
 8. Janssen L., Zwier D., van de Werfhorst H. Privatization of preschool education: The implications for educational inequalities in cross-national perspective [Электронный ресурс] // *Acta Sociologica*. 2023. Т. 67, № 3. С. 282–300. URL: <https://doi.org/10.1177/00016993231205201> (дата обращения: 02.09.2025).
 9. Raikes A., Rao N., Yoshikawa H. и др. Global tracking of access and quality in early childhood care and education [Электронный ресурс] // *International Journal of Child Care and Education Policy*. 2023. Т. 17. С. 14. URL: <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00116-5> (дата обращения: 02.09.2025).
 10. Ramírez-García C., Ramón-Jerónimo M. Á., García-Álvarez de Perea J., Vélez-Elorza M. L. Risk sources and the effectiveness of the control system in the franchisor's risk perception management [Электронный ресурс] // *Industrial Marketing Management*. 2024. Т. 117. С. 202–219. URL: <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2023.12.024> (дата обращения: 03.09.2025).
 11. Shang W., Han Z., Xu Z., Li T. Quality Improvement Decisions in Service Supply Chains with Collaborative and Free-Riding Behaviors [Электронный ресурс] // *Systems*. 2024. Т. 12, № 10. С. 419. URL: <https://doi.org/10.3390/systems12100419> (дата обращения: 04.09.2025).
 12. Tang A., Rankin P., Staton S., Thorpe K. Access to high-quality early care and education: Analysis of Australia's national integrated data [Электронный ресурс] // *Early Childhood Research Quarterly*. 2024. Т. 67. С. 352–362. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.02.001> (дата обращения: 04.09.2025).

FRANCHISING OF PRIVATE PRESCHOOLS: CRITERIA FOR SCALABILITY AND QUALITY CONTROL OF SERVICES IN THE CONTEXT OF RAPID NETWORK GROWTH

Yeraliyeva A.

Disney 1–2–3 network of private preschools

The article presents an analysis of scalability criteria and quality control mechanisms in franchised networks of private preschools. The study is based on an interdisciplinary approach combining franchising theory, empirical data on early childhood education, and quality management models in service supply chains. Particular attention is given to the comparison of national quality assessment standards (using the Australian NQS system as an example), social factors of access, and theoretical models of incentives in the “franchisor–franchisee” interaction. Mechanisms of revenue distribution, trust, and control within networks, as well as institutional practices of quality regulation in different countries, are examined. The analysis revealed that the scalability of private networks is possible under four conditions: verification of the synergistic effect of interaction, dynamic adjustment of incentives through revenue distribution, consideration of socio-territorial risks in site selection, and orientation toward benchmark quality standards. It was found that without the institutionalization of audits and adaptive support measures for vulnerable groups, network growth is accompanied by the reproduction of educational inequality and quality degradation. The article substantiates the author's system of scalability criteria that links economic efficiency and social equity. The study will be useful for researchers in the field of educational policy, franchising management specialists, and practitioners responsible for the design and quality control of private preschool networks.

Keywords: franchising, private preschools, scalability, quality control, NQS standards, educational inequality, network management, early childhood.

References

1. Abdul Ghani M. F., Hizam-Hanafiah M., Mat Isa R., Abd Hamid H. A Preliminary Study: Exploring Franchising Growth Factors of Franchisor and Franchisee [Электронный ресурс] // *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 2022. Т. 8, № 3. С. 138. URL: <https://doi.org/10.3390/joitmc8030138> (дата обращения: 29.08.2025).
2. Carlbaum S., Rönnerberg L. Exporting preschool quality assurance: ideational power and legitimation of a Scandinavian edu-business [Электронный ресурс] // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2024. С. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434816> (дата обращения: 30.08.2025).
3. Cohrssen C., de Rosnay M., Garvis S., Neilsen-Hewett C. Assessing the quality of early childhood education and care in Australia: Challenges and opportunities [Электронный ресурс] // *Frontiers in Education*. 2023. Т. 8. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147669> (дата обращения: 30.08.2025).

4. Crawford L., Hares S., Todd R. The impact of private schools, school chains and PPPs in developing countries [Электронный ресурс] // The World Bank Research Observer. 2024. Т. 39, № 1. С. 97–123. URL: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkad005> (дата обращения: 31.08.2025).
5. Croonen E. P. M., Broekhuizen T.L. J., Brand M.J. Trust and control in franchise networks: A dyadic, multi-referent analysis on franchisee network exit intentions [Электронный ресурс] // Entrepreneurship Theory and Practice. 2024. Т. 49, № 1. С. 129–158. URL: <https://doi.org/10.1177/10422587241254724> (дата обращения: 01.09.2025).
6. Haugset A. S., Finne H. Governing early childhood education and care quality development among diverse private ECEC providers in Norway [Электронный ресурс] // Education Inquiry. 2023. Т. 15, № 1. С. 85–103. URL: <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2280291> (дата обращения: 01.09.2025).
7. Hizam-Hanafiah M., Abdul Ghani M.F., Mat Isa R., Abd Hamid H. Critical Success Factors of Franchising Firms: A Study on Franchisors and Franchisees [Электронный ресурс] // Administrative Sciences. 2023. Т. 13, № 1. С. 8. URL: <https://doi.org/10.3390/admsci13010008> (дата обращения: 01.09.2025).
8. Janssen L., Zwier D., van de Werfhorst H. Privatization of pre-school education: The implications for educational inequalities in cross-national perspective [Электронный ресурс] // Acta Sociologica. 2023. Т. 67, № 3. С. 282–300. URL: <https://doi.org/10.1177/00016993231205201> (дата обращения: 02.09.2025).
9. Raikes A., Rao N., Yoshikawa H. и др. Global tracking of access and quality in early childhood care and education [Электронный ресурс] // International Journal of Child Care and Education Policy. 2023. Т. 17. С. 14. URL: <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00116-5> (дата обращения: 02.09.2025).
10. Ramírez-García C., Ramón-Jerónimo M.Á., García-Álvarez de Perea J., Vélez-Elorza M.L. Risk sources and the effectiveness of the control system in the franchisor's risk perception management [Электронный ресурс] // Industrial Marketing Management. 2024. Т. 117. С. 202–219. URL: <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2023.12.024> (дата обращения: 03.09.2025).
11. Shang W., Han Z., Xu Z., Li T. Quality Improvement Decisions in Service Supply Chains with Collaborative and Free-Riding Behaviors [Электронный ресурс] // Systems. 2024. Т. 12, № 10. С. 419. URL: <https://doi.org/10.3390/systems12100419> (дата обращения: 04.09.2025).
12. Tang A., Rankin P., Staton S., Thorpe K. Access to high-quality early care and education: Analysis of Australia's national integrated data [Электронный ресурс] // Early Childhood Research Quarterly. 2024. Т. 67. С. 352–362. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.02.001> (дата обращения: 04.09.2025).

Особенности профессионального самоопределения старших школьников в условиях применения бережливые технологии

Каславская Тамара Николаевна,

аспирант, ФГБНО ИСМО им. В.С. Леднева;
директор МАОУ «Школа № 79 им. Н.А. Зайцева»
E-mail: himija1976@gmail.com

Задачи школы по формированию профессионального самоопределения школьников приобретают ключевое значение в контексте стратегических целей государства. В статье раскрывается понятие «профессиональное самоопределение» через анализ представлений о нем специалистов разных областей науки. В качестве инструмента для его формирования у школьников предлагается использовать бережливые технологии. В статье описана практика реализации проекта «Бережливая бригада» как формы организации предпрофессиональных проб. Выдвинута гипотеза о том, что применение бережливых технологий при проведении предпрофессиональных проб создает уникальную образовательную среду, способствующую профессиональному самоопределению школьников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, предпрофессиональные пробы, бережливые технологии.

Стратегические задачи, направленные на развитие страны и обозначенные в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», фокусируют внимание на построении стабильной экономики, создании технологий, направленных на обеспечение независимости от импорта, раскрытии и реализации потенциала каждого человека, воспитании чувства гражданской ответственности. Условием решения этих задач является наличие высококвалифицированных кадров – компетентных специалистов, которые осознанно определились с профессией и готовы развиваться в этой сфере деятельности. Подготовка таких специалистов начинается со школы и успешность этой деятельности определяется готовностью школьников к профессиональному самоопределению.

Российские школы получили мощную законодательную базу для поддержки профессионального самоопределения учащихся. Статья 66 Федерального закона «Об образовании» прямо указывает: школа должна не просто давать знания, а готовить выпускника к осознанному выбору профессии и дальнейшего образования. Закон требует индивидуализировать обучение с учётом профессиональных интересов ученика. [14]. Долгое время эти положения не были подкреплены на методическом уровне. Существенные изменения произошли в 2023–2024 учебном году, когда Минпросвещения внедрило профминимум – единые стандарты работы по профессиональному самоопределению для всех школ [7]. Теперь каждое учебное заведение обязано реализовывать современные программы помощи ученикам в выборе будущей специальности. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования относит готовность к профессиональному самоопределению в личностные (готовность к труду, умение совершать осознанный выбор будущей профессии и реализовывать собственные жизненные планы) результаты обучения [15]. Это отражает запрос государства на подготовку кадров, соответствующих требованиям экономики, и ответственность школ за формирование у старшеклассников осознанного профессионального выбора. Таким образом, нормативная база демонстрирует эволюцию подхода: от декларации важности профессионального самоопределения в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» к конкретным механизмам его реализации (профминимум, цифровые инструменты,

такие как платформа «Билет в будущее», «Конструктор будущего», обязательный курс «Россия – мои горизонты»).

Термин «профессиональное самоопределение» имеет разные трактовки в рамках разных научных дисциплин.

Философы Зинченко В.П. и Моргунов Е.Б. говорят о профессиональном самоопределении с позиции сформированности у школьника историко-культурных ориентиров. По мнению авторов, человек, который понимает историко-культурную составляющую профессии сначала размышляет над тем, что принесет результат его работы, а затем добивается этого результата, а не наоборот. [3]. Розин В.М. сравнивает профессиональное самоопределение с проектированием своего способа бытия через усвоение ценностей, языка и норм профессионального сообщества, благодаря которым формируется собственная картина мира. [10]. Эти философские размышления о проблеме свидетельствуют, что в основе профессионального самоопределения лежит глубокая субъектная и ценностно-рефлексивная деятельность, где школьник выступает в роли активного строителя своего профессионального «Я», способного согласовать внутренние стремления личности с требованиями общества, а также своими возможностями и ограничениями.

Психологические представления о профессиональном самоопределении связаны с глубинными механизмами личностного развития. Климов Е.А. рассматривает профессиональное самоопределение как динамичную деятельность, которая трансформируется вместе с человеком – субъектом труда на каждом этапе его становления. Для школьника итогом этой деятельности становится персональный план профессионального старта – своеобразная дорожная карта первых шагов в профессии. [4]. С иного ракурса на проблему смотрит Пряжников Н.С.: профессиональное самоопределение – это прежде всего поиск смысла. Человек ищет и находит личностное значение не только в выбранной специальности, но и в самом процессе профессионального поиска. Эта концепция придает особую ценность периоду профессиональных исканий. [9]. Зеер Э.Ф. акцентирует внимание на практической стороне процесса – необходимости сопоставления внутренних ресурсов личности (способностей, склонностей, ценностных ориентаций) с реальными требованиями профессии и социально-экономическими условиями. Такой подход помогает избежать романтизации профессионального выбора. [2]. Шнайдер Л.Б. предлагает структурированный взгляд на самоопределение как поэтапное конструирование профессионального образа. Человек постепенно выстраивает представление о профессии, формирует отношение к ней и определяет свое место в профессиональной системе. [17]. Все исследователи-психологи сходятся в том, что профессиональное самоопределение – процесс пожизненный, берущий начало в подростковые годы. Однако имен-

но здесь кроется ключевая проблема: способность к глубокой рефлексии, критическому самоанализу у подростков только формируется. Отсюда вытекает необходимость квалифицированного педагогического сопровождения, которое поможет молодому человеку пройти этот сложный путь профессионального самопознания максимально эффективно.

Педагогическая наука рассматривает профессиональное самоопределение через призму образовательного процесса. Здесь в центре внимания оказывается не столько внутренний мир подростка, сколько создание условий для формирования готовности к профессиональному выбору. Чистякова С.Н. видит в профессиональном самоопределении конечную цель педагогических усилий. По её мнению, учитель должен сформировать у ученика способность делать взвешенные карьерные решения, учитывая, как личные особенности, так и реалии современного рынка труда. Это уже не спонтанный процесс взросления, а результат продуманной образовательной стратегии. [16]. Сериков В.В. идёт дальше, предлагая применить концепцию личностно-развивающих технологий для формирования профессионального самоопределения. Учитель создаёт специальные ситуации, которые помогают школьнику не просто выбрать профессию, но и подготовиться к непрерывному профессиональному росту в будущем. [12]. Попович А.Э. подчёркивает управляющую роль педагога в процессе самоопределения. Учитель становится своеобразным навигатором, помогающим подростку планировать и корректировать профессиональную траекторию. [8]. Таким образом, профессиональное самоопределение с позиции педагогики можно понимать, как управляемый педагогический процесс, где результат зависит не от стихийного выбора или внешнего принуждения, а от качества условий, способствующих профессиональному самоопределению. Это организационно-педагогические условия (структурированная система профориентационной работы, кадровое обеспечение), содержательные условия (актуальность и достоверность доносимой до учеников информации, вариативность образовательных программ), методические условия (разнообразие форм и методов работы, индивидуализация подхода), материально-технические условия (современная образовательная среда, доступ к реальной производственной сфере), психолого-педагогические условия (создание мотивационной среды, эмоционально-психологический комфорт), социально-педагогические условия (взаимодействие с социальными партнерами). Системность данных условий обеспечивает создание целостной образовательной среды, способствующей осознанному и обоснованному профессиональному самоопределению.

В рамках социологического подхода основное внимание уделяется социальным детерминантам, статусным позициям и процессам встраивания в профессиональную иерархию. Титма М.Х. рас-

смаатривает выбор профессии как часть большой социальной деятельности. По его мнению, когда молодой человек решает, кем стать, он встраивается в уже существующую систему общественного разделения труда. Этот выбор определяется не только личными склонностями, но и экономической ситуацией, культурными традициями, институциональными ограничениями. [13]. Оссовский В.Л. делает акцент на статусном измерении профессионального выбора. Выбирая специальность, человек фактически выбирает своё место в социальной иерархии. Здесь профессия становится маркером принадлежности к определённому социальному слою. [6]. Кон И.С. углубляет эту логику, показывая профессиональное самоопределение как ключевой элемент более широкого социального позиционирования. Молодой человек определяет не просто сферу деятельности, но и образ жизни, круг общения, систему ценностей, характерную для выбранной профессиональной группы. [5]. Фактически то, что психологи называют внутренним поиском, а педагоги – результатом образовательной работы, социологи видят, как процесс социального встраивания. Молодёжь не просто ищет призвание, а находит своё место в сложившейся общественной структуре. Социологический подход ценен своей системной ориентацией на социальные условия и статусные позиции, что позволяет понимать профессиональное самоопределение как сложный процесс взаимодействия личности с социальной структурой общества.

На основе проведенного анализа представлений о профессиональном самоопределении в разных областях науки можно выделить три ведущие позиции, которые лежат в основе понятия профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение – это сложный процесс проектирования личностью осознанной позиции по отношению к своему профессиональному будущему, включающий:

1. Личностное самоопределение, которое основано на осознании школьником своих интересов и склонностей и на формировании представлений о значимых ценностях и смыслах в будущей профессии.

2. Предметно-деятельностное самоопределение – это практико-ориентированный процесс, включающий самопознание (анализ способностей и личностных качеств), изучение мира профессий и получение предпрофессионального опыта.

3. Социально-ролевое самоопределение – это процесс формирования представлений о социальной значимости труда и своей будущей роли в обществе, а также построение образа будущего в профессиональном контексте.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме профессионального самоопределения школьников, многолетний опыт педагогических наблюдений и опыт коллег свидетельствуют, что в современных условиях на профессиональное самоопределение молодёжи существенное

влияние оказывают динамично изменяющиеся социально-экономические условия, технологическое развитие и новые требования рынка труда.

Образовательные учреждения активно используют имеющиеся инструменты (платформа «Билет в будущее», курс «Россия – мои горизонты» и другие) для формирования целостной системы, способствующей профессиональному самоопределению школьников в современных реалиях. В то же время остаются проблемы, связанные с осмыслением роли педагога в профессиональном самоопределении школьников, а также продолжается поиск методов и инструментов, которые будут способствовать повышению эффективности в решении государственных задач в области профессионального самоопределения школьников.

На сегодняшний день заметен интерес образовательных учреждений к организации и проведению для школьников предпрофессиональных проб. Предпрофессиональная проба – это практическое мероприятие в системе школьного образования, в ходе которого школьник под руководством наставника выполняет элементы конкретной профессиональной деятельности в реальных или близких к реальным условиям [18]. В рамках данной статьи выдвинута гипотеза о том, что применение бережливых технологий при проведении предпрофессиональных проб создает уникальную образовательную среду, способствующую профессиональному самоопределению школьников.

Бережливые технологии пришли из производственной сферы, а сейчас применяются и в социальной сфере, включая образование. В послании Федеральному собранию 29 февраля 2024 года Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул важность внедрения технологий бережливого производства в учреждения социальной сферы.

Понятие «бережливые технологии» эволюционировало из понятия «бережливое производство». Бережливое производство представляет собой концепцию деятельности, которая ориентирована на непрерывное создание ценности (безопасность, ориентированность на клиента, привлекательность для потребителя, уважение к человеку, сокращение потерь) во всех процессах организации, а также постоянное совершенствование этих процессов через вовлечение сотрудников. [1]. По мере распространения философии бережливого производства на непроеизводственные сферы все чаще стали применять понятие «бережливые технологии». Бережливые технологии – система, взаимосвязанные компоненты которой (цели, методы, инструменты, культура), обеспечивают реализацию философии бережливого производства. Главной целью этой системы является создание максимальной ценности для конечного потребителя с минимальными затратами ресурсов. Основные принципы бережливого производства, такие как принцип ценности (понимание того, что ценно для потребителя), принцип потока (выполнение работы непрерывно, без простоев и ожиданий),

принцип вытягивания (делать то, на что есть заказ), ориентация на данные (принятие решений на основе фактов и данных, а не предположений), реализуются в этой системе через совокупность методов (картирование потока создания ценности, стандартизированная работа, система решения проблем и другие) и инструментов (канбан, 5S, диаграмма Исикавы и другие). Очень важным компонентом системы являются люди. При внедрении бережливых технологий большое внимание уделяется обучению людей, привитию культуры непрерывного совершенствования (кайдзен). Применение бережливых технологий предполагает определенный способ мышления: сотрудник стремится не просто выполнить профессиональную задачу, но готов сознательно разделять ценности организации, чувствовать ответственность и причастность к результатам своей деятельности.

На сегодняшний день в сфере образования есть практики проецирования компонентов системной структуры бережливых технологий на деятельность школы. Эта практика применяется в школах различных регионов страны (Пермский и Краснодарский край, Владимирская, Липецкая, Кемеровская, Нижегородская области и др.). Описаны и опубликованы практики реализованных проектов по оптимизации подготовки учителя к уроку, подготовке учениками индивидуальных проектов, оптимизации процесса сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и другие [11].

Применение бережливых технологий в области профессионального самоопределения школьников является новым перспективным направлением деятельности образовательных организаций. Практический опыт в этой области формируется в МАОУ «Школа № 79 им. Н.А. Зайцева» г. Нижнего Новгорода (далее – школа № 79). Бережливый проект «Старт в будущее», направлен на совершенствование пространства школы как среды, способствующей профессиональному самоопределению школьников. Разработана и реализуется на постоянной основе деловая игра «Фабрика процессов Сборка модели судна», проведение которой способствует знакомству с профессией судостроителя и позволяет освоить некоторые бережливые инструменты. В рамках данной статьи, наиболее подробно описан опыт реализации проекта «Бережливая бригада», который реализуется в период учебных каникул для учащихся инженерных судостроительных классов в рамках внеурочной деятельности. Проект можно рассматривать как средство формирования профессионального самоопределения школьников инженерных судостроительных классов. В школе № 79 инженерные судостроительные классы открыты с 2019 года. Инициатива открытия этих классов связана с рядом факторов. Школа № 79 расположена в районе, где функционирует крупное судостроительное предприятие ПАО «Завод «Красное Сормово». В настоящее время завод испытывает острую нехватку квалифицированных кадров. Историче-

ски сложилось, что у школы и завода сформировались тесные партнерские отношения. ПАО «Завод «Красное Сормово», внедряет бережливые технологии в производственные процессы и заинтересован в наличии сотрудников, которые владеют методами и инструментами бережливого производства. Указанные факторы стали стимулом совместного проекта, посредством которого школьникам была предоставлена возможность погрузиться в реальную производственную среду, на практике увидеть, как сотрудник предприятия может влиять на результаты своей деятельности, грамотно использовать имеющиеся ресурсы, что и составляет основу философии бережливого производства.

Суть проекта «Бережливая бригада» заключается в следующем: школьники, попадая в производственный цех, должны понаблюдать за работой сотрудников, оценить состояние их рабочего места (удобство использования необходимых инструментов, причины задержек в выполнении действий), предложить обоснованные способы улучшения пространства рабочих мест и, совместно с сотрудниками, внедрить улучшения в их деятельность. В ходе реализации проекта ребята, под руководством наставников, знакомятся с методологией внедрения инструментов бережливого производства, изучают систему 5S применительно к рабочим местам сотрудников цеха, практикуют применение системы организации рабочего места 5S в реальных производственных условиях. В процессе выполнения поставленных задач, ученики тесно общаются с сотрудниками цеха, задают возникающие вопросы, вносят собственные предложения и замечания, видят и могут оценить условия труда на предприятии. Оптимизация рабочего места сотрудника требует понимания логики работы конкретного человека. Для этого требуется знание основ черчения (разметка инструментов), физики (понимание нагрузок, эргономики), математики (расчет пространства, времени). У школьников появляется возможность понять, что знание школьных предметов может помочь в решении реальных производственных задач. В старшем школьном возрасте возрастает критическое отношение к тому, что происходит вокруг, актуальным становится желание самому, наравне со взрослыми, повлиять на ситуацию. Возможность внести собственные предложения по оптимизации рабочего пространства и реализовать их в ходе проекта – реальный способ повысить уверенность в своих силах и самооценку, что может оказывать влияние на профессиональное самоопределение участников проекта.

Практика реализации проекта «Бережливая бригада» может рассматриваться как предпрофессиональная проба. В рамках этой пробы ученики получают возможность оценить соответствует ли характер данной работы их интересам, понять, привлекателен ли для них такой род занятий. Участвуя в проекте «Бережливая бригада», школьники оценивают свои склонности к инженерно-

технической деятельности, сопоставляют личные интересы с реальными требованиями профессии, с учетом совокупности полученных сведений о профессиях в области судостроения подходят к взвешенному решению о своем профессиональном выборе.

Ключевая ценность такой пробы в том, что она одновременно и комплексно воздействует на все три аспекта профессионального самоопределения: личностное, предметно-деятельностное и социально-ролевое.

Участие в проекте «Бережливая бригада» позволяет школьнику реализовать личностное самоопределение, отвечая на ряд важных вопросов «Нравится или нет мне эта работа?», «Зачем мне это?», «Какой смысл я вкладываю в эту деятельность?». Сталкиваясь с реальными условиями труда, с сотрудниками завода, участник проекта видит настрой людей, их отношение к труду, начинает осознавать, в чем заключается суть и содержание той или иной профессии. Педагогическое наблюдение и беседы со школьниками позволяют сделать заключение о том, что ребятам важно видеть и чувствовать положительный эффект своих действий. Егор Т. сказал: «Я счастлив, что мой вариант размещения инструментов на рабочем месте станочника оказался очень удобным». Эта фраза свидетельствует, что у школьника рождается мощнейшее переживание «Мой труд имеет смысл. Я могу делать жизнь людей лучше». Улучшая одно рабочее место, школьник понимает, что рабочий начинает тратить меньше времени на операцию, а это влияет на постройку всего корабля. На финальной защите преобразованного рабочего пространства Павел П. добавляет: «Я рад, что успешно выполнил свою часть работы, но один я бы не справился, ведь нужно учесть столько деталей. Хорошо, что задание было командным». Так участник проекта осознает, что его личный вклад влияет на успех всего коллектива. Это рождает ценность командной работы, ответственность за результат и чувство гордости за причастность к общему результату. Таким образом, через деятельность, которая приводит к ряду осознаний и переживаний, может происходить процесс личностного самоопределения школьника.

Предметно-деятельностное самоопределение осуществляется на всех этапах применения инструмента 5S. На этапе «Сортировка» школьник анализирует текущее состояние рабочего места, отвечая на вопросы («Что это?», «Для чего это нужно?», «Как часто это нужно?») развивает системное мышление, аналитические способности, умение классифицировать. В ходе работы школьник понимает, нравится ли ему кропотливая работа по наведению порядка, выявлению логики в расположении инструментов. Анна Т. отмечает: «Сортировка – это как домашняя уборка, вот только сложно запомнить названия всех этих инструментов. Зато я поняла, что придумывать самой систему их хранения очень интересно, несмо-

тря на то, что пришлось детально изучить назначение всех инструментов». На этапе «Соблюдение порядка» школьник проектирует новую, эффективную систему хранения и доступа. Он разрабатывает схему, размечая места для инструментов, продумывает, что должно быть под рукой, а что дальше. В ходе этого процесса идет проверка школьником своих способностей генерировать идеи и превращать их в конкретный план. На этапах «Содержание в чистоте» и «Стандартизация» ребята физически воплощают спроектированную систему. Здесь важны аккуратность, исполнительская дисциплина, терпение. Школьник задается вопросом «Получаю ли я удовлетворение от физического воплощения своих идей?». Этап «Совершенствование» предполагает внедрение стандарта. Школьник должен объяснить рабочему преимущества новой системы, убедить его соблюдать новые правила. Антон В. говорит: «В первый день я чувствовал неловкость, когда общался с наставником, а к концу проекта понял, что меня слушают, что я могу объяснять и убеждать». Здесь важны коммуникативные навыки, умение аргументировать, устойчивость к сопротивлению. Школьник открывает для себя, нравится ли ему работать с людьми. В результате выполнения последовательных этапов работы школьники примеряют на себя разные профессии (логист, инженер-конструктор, проектировщик, слесарь-сборщик, мастер цеха или наставник) и могут определить свои сильные и слабые стороны не через оценки, а через живой, практический опыт.

В процессе реализации проекта школьник также задается вопросами «Кто я в этом профессиональном коллективе?», «Какую роль я занимаю?», «Подходит ли мне эта роль?». Отвечая на эти вопросы, школьник включается в процесс социально-ролевого самоопределения. Он находится в среде, где общение строится по профессиональным законам, слышит и начинает использовать профессиональный язык, усваивает правила безопасности, субординацию, культуру общения в цеху. Школьник проверяет свою способность к социальной адаптации в новом, незнакомом коллективе (ключевой навык для любой будущей работы). Иван К. говорит: «К моим словам прислушался даже мастер цеха. Я понял, что в рабочем коллективе нет барьеров, если ты делаешь общее дело». После такой предпрофессиональной пробы усложняется социально-ролевой портрет ученика, он становится более многогранным (Я – эксперт в узкой области 5S, ответственный исполнитель, коллега для рабочих, ученик-стажер для наставника. Я – часть команды, которая строит корабль!). Такой опыт позволяет школьнику не просто познакомиться с новыми профессиями, но и почувствовать себя частью профессиональной команды. Ученик может ответить на главный вопрос социально-ролевого самоопределения: «Вижу ли я себя в этом профессиональном сообществе?», «Хочу ли я быть одним из этих людей, жить по их правилам, разделять их ценности?».

Таким образом, можно предположить, что организация предпрофессиональной пробы на промышленном предприятии в формате «Бережливой бригады» может способствовать профессиональному самоопределению старших школьников. Интеграция предпрофессиональных проб и бережливых технологий создает уникальную образовательную среду, которая может помочь ребятам получить ответы на важные вопросы и, тем самым, помочь в процессе профессионального самоопределения. Целесообразно продолжать изучение способов внедрения бережливых технологий в процессы школьного образования, в том числе в процесс формирования профессионального самоопределения школьников.

Литература

- ГОСТ Р 56020–2020. Национальный стандарт Российской Федерации. Бережливое производство// КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: <https://online.consultant.ru/riv/cgi/online.cgi?req=doc&base=OTN&n=29167.pdf> (дата обращения: 28.09.2025).
- Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд. перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
- Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Изд. 2-е, уточненное и дополненное. – М.: Трикола, 1994. – 304 с.
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
- Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
- Носаков И.В., Носакова Т.В. Профессиональное самоопределение личности. История вопроса // NovalInfo.Ru – 2016. – № 50, стр. 287–291
- Письмо Минпросвещения России от 01.06.2023 N АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации»
- Попович А.Э. Этапы профессионального самоопределения школьников // Социально-гуманитарные знания – 2011. – № 4
- Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
- Розин В.М. Проектирование и программирование. – Ленанд, 2018. – 158 с.
- Сборник лучших практик реализации бережливых проектов в образовательных организациях // Институт содержания и методов обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://instrao.ru/press-center/news/novosti/opublikovannyy-sbornik-luchshikh-praktik-realizatsii-berezhlivyykh-proektov-v-obrazovatelnykh-organizats/> (дата обращения: 11.10.2025).
- Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – 2016. – № 2 – стр. 30–35
- Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Мысль, 1975. – 198 с.
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413.
- Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. Методическое пособие. – М.: Академия, 2005. – 128 с.
- Шнайдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
- Юшков А.Н., Петроченко С.Б., Елсин Д.В. Предпрофессиональные пробы учащихся как механизм профессионального самоопределения // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования – 2023. – № 2 – стр. 3–12

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF OLDER STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE USE OF LEAN TECHNOLOGIES

Kaslavskaya T.N.

V.S. Lednev Institute of Teaching Content and Methods, School No. 79 named after N.A. Zaitsev

The school's tasks to form professional self-determination for schoolchildren are of key importance in the context of the strategic goals of the state. The article reveals the concept of "professional self-determination" through the analysis of the ideas of specialists from different fields of science about it. As a tool for its formation, schoolchildren are invited to use lean technologies. The article describes the practice of implementing the Lean Team project as a form of organizing pre-professional samples. It is hypothesized that the use of lean technologies in conducting pre-professional tests creates a unique educational environment that contributes to the professional self-determination of schoolchildren.

Keywords: professional self-determination, pre-professional trials, lean technologies.

References

- GOST R 56020–2020. National standard of the Russian Federation. Lean manufacturing// ConsultantPlus [Electronic resource]. URL: <https://online.consultant.ru/riv/cgi/online.cgi?req=doc&base=OTN&n=29167.pdf> (accessed: 09/28/2025).
- Zeер E.F. Psychology of Professions: A Textbook for University Students. – 2nd ed., revised, enlarged. – Moscow: Akademicheskyy projekt; Yekaterinburg: Delovaia kniga, 2003. – 336 p.
- Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Developing Man. Essays on Russian Psychology. 2nd ed., revised and supplemented. – M.: Trivola, 1994. – 304 p.
- Klimov E.A. Psychology of Professional Self-Determination: a textbook for students of higher educational institutions / E.A. Klimov. – 4th ed., reprinted. – M.: Publishing Center "Academy", 2010. – 304 p.
- Kon I.S. Sociology of Personality. M.: Politizdat, 1967. – 383 p.
- Nosakov I.V., Nosakova T.V. Professional Self-Determination of the Individual. Background // NovalInfo.Ru – 2016. – No. 50, pp. 287–291
- Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 01.06.2023 N AB-2324/05 "On the Implementation of the Unified Model of Career Guidance"

8. Popovich A.E. Stages of Schoolchildren's Professional Self-Determination // Social and Humanitarian Knowledge – 2011. – No. 4
9. Pryazhnikov N.S. Professional Self-Determination: Theory and Practice. – Moscow: Academy, 2007. – 501 p.
10. Rozin V.M. Design and Programming. – Lenand, 2018. – 158 p.
11. Collection of Best Practices for Implementing Lean Projects in Educational Organizations // Institute of Teaching Content and Methods [Electronic resource]. URL: <https://instrao.ru/press-center/news/novosti/opublikovan-sbornik-luchshikh-praktik-realizatsii-berezhlivekh-proektov-v-obrazovatelnykh-organizats/> (Accessed: 11.10.2025).
12. Serikov V.V. Personal development education as one of the cultural educational models // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University – 2016. – No. 2 – pp. 30–35
13. Titma M. Kh. Choice of profession as a social problem. – Moscow: Mysl, 1975. – 198 p.
14. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FZ.
15. Federal State Educational Standard of Secondary General Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012, No. 413.
16. Chistyakova, S.N. Pedagogical Support for Self-Determination of Schoolchildren. Methodological Manual. Moscow: Academy, 2005, 128 p.
17. Schneider, L.B. Professional Identity: Monograph. Moscow: MOSU, 2001, 272 p.
18. Yushkov, A.N., Petrochenko, S.B., Elesin, D.V. Pre-professional Tests of Students as a Mechanism of Professional Self-Determination // Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration – 2023. – No. 2 – pp. 3–12

Актуальные вопросы инклюзивного образования на современном этапе

Гордиенко Татьяна Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: TatGordienko@gmail.com

Андрусева Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального (дефектологического) образования, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: irinandrussyova@yandex.ru

Завьялова Анастасия Александровна,

аспирант, преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: stasja483@mail.ru

В статье рассмотрены основные подходы к дефиниции термина «инклюзивное образование». Описана эволюция педагогических систем с позиции обучения лиц с особыми потребностями. Отмечены актуальные вопросы и проблемы, наблюдаемые при включении идеологии инклюзии в современные образовательные среды. Отмечена проблема эмоциональной, интеллектуальной и методологической неготовности педагогов к реализации принципа инклюзивного образования. Описана важность взаимодействия субъектов образовательного процесса, в т.ч. проблема междисциплинарного сотрудничества специалистов. Раскрыта сущность мер по сохранению качества образовательного процесса по причине реализации инклюзивного подхода. Выделен барьер в виде непроработанности методологического базиса и отсутствия современного и качественного образовательного контента. Описаны риски для инклюзивного образования, генерируемые цифровизацией. В заключении было отмечено, что инклюзивное образование является современным подходом к организации образовательных процессов и практик, направленных на обеспечение равного доступа к качественному обучению для всех учащихся, независимо от их физических, когнитивных, эмоциональных или социальных особенностей; причиной неготовности педагогов к реализации инклюзивного образования выступает низкий уровень подготовки педагогических работников к специфике функционирования инклюзивной образовательной системы; эффективное функционирование инклюзивного образования требует участия не только педагогов, но и психологов, дефектологов, социальных работников, логопедов и других специалистов; доступ к качественному образованию предоставленный инклюзивным учащимся не должен влиять на снижение качества образования учащихся без особых потребностей; наблюдается отсутствие современного и качественного образовательного контента; цифровизация инклюзивного образования сопровождается снижением интенсивности «реального» социального взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, цифровизация, педагогика, дискриминация, особые образовательные потребности.

На текущем этапе система образования развивается в контексте тенденции гуманистической, личностно-ориентированной педагогики. Инклюзия как один из ключевых принципов современной дидактической парадигмы вошла в обиходную педагогическую практику уже достаточно давно. Тем не менее, по мере внедрения инклюзивных практик все чаще можно наблюдать наличие ряда проблемных аспектов, решений для которых пока не предложено. В данной связи особенно *целью* представляется анализ текущего состояния процесса имплементации инклюзивного подхода в образовании и выявление существующих барьеров и рисков по реализации инклюзивного обучения в общеобразовательных учреждениях.

Прежде всего, следует рассмотреть, каким образом современные авторы интерпретируют категории «инклюзия» и «инклюзивное образование». В Таблице 1 представлена разработка авторов с использованием материалов [9], [4], [7], [12], [2] [6] и др.

Таблица 1. Подходы к определению термина «инклюзивное образование»

Дефиниция	Автор(ы)
Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся, обеспечение индивидуального учета различий между образовательными потребностями и возможностями обучающихся – в т.ч. инвалидов, а также лиц, находящихся в особых жизненных ситуациях, лиц с ограниченными возможностями здоровья.	Т. С. Набиев, О. Мавлонова [12, с. 132]
Инклюзивное / включенное образование – такой процесс обучения детей с особыми потребностями, который основывается на идеологии исключения дискриминации детей; инклюзия в образовании – обеспечение доступности образования и стремление к приспособлению к различным нуждам и особым потребностям.	Е. А. Горбунова [4, с. 37]
Инклюзия предполагает включение в процесс обучения в образовательном заведении лиц с особыми образовательными потребностями за счет конструирования специальной среды в обычном образовательном заведении.	О. В. Коломийцева [8, с. 67]
Инклюзивное образование – такой подход к учебному процессу, «который направлен на создание доступной и равной образовательной среды для всех учащихся, включая тех, у которых есть особые образовательные потребности или инвалидность».	Е. Д. Федорова [15, с. 143]

Дефиниция	Автор(ы)
Проект инклюзивного образования заключается в предоставлении возможности лицам с особыми потребностями «обучаться рядом с детьми, интеллектуальное и психическое развитие которых соответствует статистической норме». Инклюзия в образовании реализуется с целью, во-первых, доступа лиц с «аномальным развитием общаться и взаимодействовать в социуме» и во-вторых – с целью «воспитывать подрастающее поколение в духе эмпатии и толерантности».	Т. Н. Мачурина [8, с. 113]
Инклюзивное образование – такой «подход к обучению, при котором учащиеся с различными видами инвалидности и потребностями в обучении занимаются в классах с учащимися без инвалидности и обычно развивающимися учениками».	Л. В. Ахметшина [2, с. 214]
Инклюзивное образование, в отличие от дифференцированного и интегрированного, реализуется в обычных учебных коллективах.	А. С. Фетисов [16, с. 96]

Анализ этих и других дефиниций позволяет выделить ключевые черты современных интерпретаций категории «инклюзивное образование»: (1) расширение представлений о субъектах обучения – от инвалидов до любых лиц с особыми образовательными потребностями; (2) отсутствие разграничения учебных классов и пространств для разных категорий учащихся; (3) двунаправленный характер: нацеленность на воспитание толерантного общества в лице обучающихся без особых потребностей, а также на социализацию и обеспечение качества обучения для лиц с ограничениями.

Инклюзивное образование можно рассматривать как третью эволюционную ступень развития педагогических систем (Рис. 1): изначально обучение детей с особыми потребностями происходило изолированно, в коррекционных учреждениях; затем на смену этому подходу пришло т.н. интегрированное обучение, предполагающее создание специализированных классов для обучающихся с особыми образовательными потребностями; наконец, сегодня такие обучающиеся получают возможность учиться вместе с другими [12, с. 96].

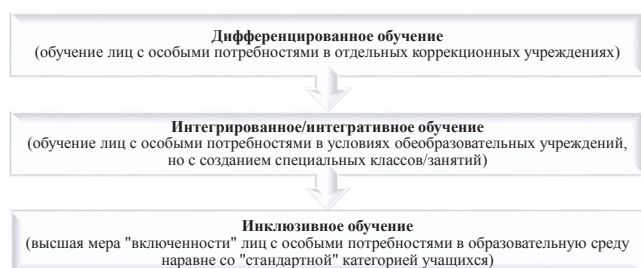


Рис. 1. Эволюция педагогических систем с позиции обучения лиц с особыми потребностями

Несмотря на то, что третья стадия развития педагогической мысли и прикладной практики насту-

пила более 30 лет назад, далеко не все проблемные аспекты данной области являются в достаточной мере проработанными. Более того, по мере развития педагогики и систем образования, цифровизации и виртуализации образования, возникают и новые барьеры, связанные с трудоемкостью адаптации идеологии инклюзии в современные образовательные среды. Рассмотрим некоторые важнейшие вопросы в рассматриваемой нами области более подробно.

Эмоциональная, интеллектуальная и методологическая готовность педагогов к реализации принципа инклюзивного образования

Эффективность инклюзивного образования, по мнению Л.Р. Муминовой, может быть обеспечена исключительно при условии психолого-педагогической готовности педагога к эффективному взаимодействию со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства. Инклюзивную готовность педагога автор определяет как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности <...> и детерминантой, обеспечивающей возможность создания условий обучения «особых» детей в условиях массовой школы» [11, с. 13]. О необходимости повышения квалификации педагогов для работы с детьми с ОВЗ, а также о недостаточной материально-технической базе в школах отмечает в своей работе Н.В. Василевский [3].

А.С. Фетисов указывает на то, что многие преподаватели оказываются не готовыми к адаптации методов и форм обучения к потребностям студентов с особыми образовательными потребностями. Более того, нередко случаи, когда педагог не способен осознать наличие реальных трудностей обучающегося и склонен идентифицировать их как мнимые, связанные с негативными характеристиками личности (лень, подавленность, эмоциональная распушенность, незаинтересованность) [16, с. 98].

Одной из ключевых причин неготовности педагогов выступает низкий уровень подготовки педагогических работников к специфике функционирования в инклюзивной образовательной системе [19;20]. В данной связи многие исследователи указывают на необходимость введения курса полноценной профессиональной подготовки по направлениям специального образования. По мнению Т.Н. Мачуриной, объем подобного курса должен составлять не менее 520 часов – только в этом случае педагог будет способен вести квалифицированную работу при взаимодействии с особенными обучающимися. По мнению автора, наличие в штате учреждения образования педагогов, прошедших такую подготовку, не должно приводить к сокращению ставок специалистов в области психологии, логопедии и дефектологии [9, с. 116].

Взаимодействие субъектов образовательного процесса

Проблема междисциплинарного сотрудничества специалистов, коммуникации между всеми участниками инклюзивной среды тесно связана с вышеописанной проблемой неготовности педагогических кадров. Проблема обеспечения качества обучения лиц с особыми потребностями может быть решена исключительно в междисциплинарном ключе.

Инклюзия требует в себе внимания со стороны разного рода специалистов в различных областях наук: педагогики, психологии, дефектологии, коррекционной педагогики, специальной психологии, социальной психологии. В данной связи особенно важным представляется выработка механизмов взаимодействия специалистов различной профессиональной направленности: дефектологов, педагогов, психологов, врачей, социальных педагогов, педагогов-предметников [18, с. 133]. Кроме того, коммуникативная среда должна учитывать обратную связь от администрации учреждений, родителей и опекунов, самих обучающихся.

По мнению Е.Д. Федоровой, педагоги и директора школ часто говорят о нехватке сотрудничества с родителями детей с особенностями [15, с. 146]. Именно родитель является первым педагогом и психологом для ребенка с особыми потребностями; он точно знает его индивидуальные характеристики и специфические черты проявления того или иного состояния или симптома. Инклюзивных учащихся едва ли можно объединить в некую единую гомогенную группу – каждый из них обладает особыми чертами и степенями тяжести тех или иных медицинских и психологических состояний. Следовательно, для организации качественного обучения педагог и администрация должны систематически обращаться как к специалистам вышеназванных областей, так и к членам семьи учащихся.

На данный момент взаимодействие между вышеописанными субъектами образовательной системы происходит зачастую формально – в виде отчетной документации, либо же спорадически – по мере возникновения сложной, конфликтной, тупиковой ситуации. Тем не менее, коммуникация должна быть регулярной, плодотворной и нести фактические, а не «бумажные» результаты.

Исключение возможности снижения качества образовательного процесса по причине реализации инклюзивного подхода

Следует помнить, что инклюзивное образование – как феномен современной эпохи и идеология – подразумевает равенство доступа к обучению. Доступ к качественному образованию должен быть предоставлен как инклюзивным учащимся, так и учащимся без особых потребностей. В реализации принципа инклюзивного образования существует дилемма, связанная, с одной сторо-

ны, во включении лиц с особыми потребностями в массовую образовательную среду, а с другой – со стремлением создать и поддерживать порядок, структуру и безопасность учебной среды. Тогда как в среде, где нет учащихся с особыми потребностями, педагогам достаточно просто организовать выполнение социальных ритуалов и норм, принятых в среде образовательного учреждения [2, с. 216]. Включение в учебный процесс учащихся с различными трудностями в социализации, концентрации внимания, памяти и иными психоэмоциональными состояниями может привести не только к точечным сбоям в организации среды обучения, но и к систематическому процессу ухудшения учебной атмосферы. Следовательно, педагог должен уметь не только удовлетворить академические потребности, но и помочь регулировать поведение учащихся.

Следует также отметить и то, что проблема стигматизации обучающихся с особыми потребностями, к сожалению, до сих пор не решена. Несмотря на колоссальную работу, проделанную в области воспитания толерантности, а также все меры, направленные на включение детей с особыми образовательными потребностями в обычные классы, проблема стигматизации и социальной изоляции все еще остается актуальной. Учащиеся могут сталкиваться с предвзятым отношением не только со стороны сверстников, но и со стороны педагогов [10;13;14].

Непроработанность методологического базиса и отсутствие современного и качественного образовательного контента

По мнению Е.А. Горбуновой, ключевой проблемой современного инклюзивного образования выступает недостаточность конкретных методических разработок и технологий обучения разных категорий детей [4, с. 40]. Действительно, зачастую парадигма инклюзии в образовании реализуется лишь в «идеализированных концепциях в рамках многочисленных семинаров и прочих мероприятий» [4, с. 40]. Для воплощения идеи инклюзии недостаточно просто декларировать ее – требуются организационные и технологические условия для инклюзии. Т.Н. Мачурина говорит о том, что даже в крупных городах страны школы не оснащены и половиной необходимого оборудования и методических материалов, которые требуются для работы с особенными детьми [9, с. 114].

Отсутствие единой, научно обоснованной методологической основы для инклюзивного обучения нередко приводит к фрагментированности подходов и неравномерности реализации инклюзии в разных образовательных учреждениях. В некоторых случаях образовательные учреждения оказываются не готовыми адаптировать учебные программы, методы оценки и педагогические технологии в соответствии с потребностями лиц с особыми образовательными потребностями [17].

Риски для инклюзивного образования, генерируемые цифровизацией

Безусловно, «цифра» привнесла в обучение множество преимуществ и позволила существенно оптимизировать организацию учебного процесса – для педагогов, администрации учреждений и для самих учащихся. Цифровизация инклюзивного образования внесла существенный вклад в обучение лиц, имеющих особые образовательные потребности, в плане обеспечения доступа к образованию за счет цифровых сред дистанционного обучения [1, с. 274]. Использование цифровых образовательных инструментов, кроме того, позволяет индивидуализировать образовательный маршрут, повысить уровень мотивации к учебному процессу, увеличить степень наглядности нового материала [5;6].

Цифровизация инклюзивного образования, несмотря на свои значительные преимущества, также сопровождается рядом негативных аспектов, которые могут создавать препятствия для эффективного внедрения инклюзивных практик. В первую очередь, следует отметить снижение интенсивности «реального» социального взаимодействия. В условиях цифрового обучения учащиеся с особыми потребностями могут столкнуться с ограничением социального взаимодействия со сверстниками и преподавателями. Взаимодействие в цифровой среде не всегда способно обеспечить достаточное количество межличностных контактов, которые важны для формирования социально-коммуникативных навыков. Многие обучающиеся, применяющие цифровые среды, могут с легкостью восполнить коммуникативный и социальный «пробел», тогда как у лиц с особыми потребностями круг общения зачастую и так ограничен. Кроме того, некоторые состояния могут сами по себе приводить к трудностям в социальном взаимодействии, и изолированность от общества не позволит таким обучающимся научиться нивелировать негативные последствия этих коммуникативных «помех». Схожий тезис выражает О.В. Коломийцева: переход к цифровым средам нередко приводит к сложности «переноса навыков для использования в реальном мире, общение с мнимыми друзьями, сложность интеграции в офлайн-среду после относительно комфортного общения в онлайн, дефицит социального опыта» [8, с. 72].

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить следующее:

1. Инклюзивное образование – современный подход к организации образовательных процессов и практик, направленный на обеспечение равного доступа к качественному обучению для всех учащихся, независимо от их физических, когнитивных, эмоциональных или социальных особенностей. В рамках инклюзивного обучения создаются условия для полноценного участия всех студентов в образовательной среде посредством индивидуализированных подходов, модификации учебных программ, использования адаптированных техно-

логий и методов, а также предоставления дополнительных поддерживающих ресурсов.

2. Эффективное инклюзивное образование требует участия не только педагогов, но и психологов, дефектологов, социальных работников, логопедов и других специалистов. Однако в большинстве образовательных учреждений отсутствует слаженная междисциплинарная работа, что ограничивает возможности комплексной поддержки обучающихся с особыми потребностями. Кроме того, родители таких учеников часто сталкиваются с нехваткой информации о возможностях инклюзивного обучения.

3. Доступ к качественному образованию должен быть предоставлен как инклюзивным учащимся, так и учащимся без особых потребностей. При этом включение в общий класс лиц с особыми потребностями может существенно нарушить обычные практики получения образования. Также следует отметить и то, что проблема стигматизации обучающихся с особыми потребностями до сих пор не решена.

4. Наблюдается непроработанность методологического базиса и отсутствие современного и качественного образовательного контента.

5. Цифровизация инклюзивного образования сопровождается рядом негативных аспектов, которые могут создавать препятствия для эффективного внедрения инклюзивных практик. В первую очередь следует отметить снижение интенсивности «реального» социального взаимодействия.

Литература

1. Аллаhverдиева, Л.М. Особенности применения новых цифровых технологий в системе инклюзивного образования / Л.М. Аллаhverдиева, А.Т. Гаспаршвили // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 3. – С. 272–280.
2. Ахметшина, Л.В. Инклюзивное образование: проблемы и пути их решения / Л.В. Ахметшина // КПЖ. – 2020. – № 4 (141). – С. 214–220.
3. Василевский, Н.В. Барьеры в реализации инклюзивного образования в России / Н.В. Василевский // Экологическая безопасность, здоровье и образование: Сборник статей XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, Челябинск, 28 апреля 2023 года / Под научной редакцией З.И. Тюмасевой. – Челябинск: Закрытое акционерное общество «Библиотека А. Миллера», 2023. – С. 72–76.
4. Горбунова, Е. А. О современных проблемах инклюзивного образования / Е.А. Горбунова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 5–4. – С. 37–41.
5. Гордиенко, Т.П. Мотивационный компонент подготовки будущих учителей-логопедов к применению информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности / Т.П. Гордиенко, Н. Садовой // Проблемы

современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА. – 2022. – № 77 (1). – С. 130–133.

6. Завьялова, А.А. Историко-педагогические предпосылки и пути развития инклюзивного образования в Крыму / А.А. Завьялова // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 3. – С. 149–152.
7. Киселева, Т.Г. Инклюзия: вызов современного образования / Т.Г. Киселева, Н.А. Кузнецова // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 217–221.
8. Коломийцева, О.В. Развитие инклюзивного образования: проблемы и перспективы / О.В. Коломийцева // Вестник РМАТ. – 2022. – № 1. – С. 67–73.
9. Мачурина, Т.Н. Инклюзивное образование: проблемы, оставшиеся «за кадром» / Т.Н. Мачурина // Школьные технологии. – 2017. – № 4. – С. 113–117.
10. Мусифуллина, Э.В. Исследование основных проблем инклюзивного образования / Э.В. Мусифуллина, Т.С. Ахмедзянова // Проблемы образования в условиях инновационного развития: Сборник научных статей по материалам Всероссийского педагогического форума: электронный ресурс, Саранск, 27–28 сентября 2018 года / Ответственный редактор Ж.А. Каско. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2018. – С. 84–88.
11. Муминова, Л.Р. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу / Л.Р. Муминова // SAI. – 2023. – № 12. – С. 13–17.
12. Набиев, Т.С. Об инклюзивном образовании / Т.С. Набиев, О. Мавлонова // Scientific progress. – 2021. – № 7. – С. 132–137.
13. Неметова, А. С. воспитание толерантных отношений между детьми с разными возможностями здоровья в начальной школе / А.С. Неметова // Диалог культур и толерантность общения: Сборник статей по материалам III Межрегиональной студенческой научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 22 ноября 2017 года. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2017. – С. 221–225.
14. Тихомирова, Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 78–81.
15. Федорова, Е.Д. Инклюзивное школьное образование в негосударственных школах: проблемы и перспективы реализации (на примере Санкт-Петербурга) / Е.Д. Федорова // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 12. – С. 143–147.
16. Фетисов, А.С. Инклюзивные образовательные практики: ретроспектива и современное состо-

яние / А.С. Фетисов // Гуманитарные науки. – 2022. – № 3 (59). – С. 94–100.

17. Чащина, Т.И. Размышления об инклюзивном образовании / Т.И. Чащина // Ямальский вестник. – 2022. – № 2(26). – С. 57–59.
18. Шамарина, Е.В. Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования / Е.В. Шамарина // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 129–136.
19. Якубова, Ф.Р. Высокий уровень инклюзивной готовности – способ решения актуальных педагогических задач / Ф.Р. Якубова // Школьные технологии. – 2023. – № 3. – С. 56–63.
20. Якубова, Ф.Р. Развитие инклюзивной культуры участников образовательных отношений – залог успешности инклюзивного образования / Ф.Р. Якубова, М.А. Мазниченко // Школьные технологии. – 2019. – № 6. – С. 3–8.

CURRENT ISSUES OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Gordienko T.P., Andrusheva I.V., Zavyalova A.A.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article presents the main approaches to the definition of the term “inclusive education”. The evolution of pedagogical systems from the standpoint of teaching individuals with special needs is described. The current issues and problems observed when incorporating the ideology of inclusion into modern educational environments are noted. The problem of emotional, intellectual and methodological unpreparedness of teachers to implement the principle of inclusive education is noted. The importance of interaction between subjects of the educational process is described, including the problem of interdisciplinary cooperation of specialists. The essence of measures to maintain the quality of the educational process due to the implementation of an inclusive approach is revealed. The barrier in the form of an undeveloped methodological basis and the lack of modern and high-quality educational content is identified. The risks for inclusive education generated by digitalization are described. In conclusion, it was noted that inclusive education is a modern approach to the organization of educational processes and practices aimed at ensuring equal access to quality learning for all students, regardless of their physical, cognitive, emotional or social characteristics; the reason for unpreparedness of teachers to implement inclusive education is the low level of training of teaching staff to the specifics of the inclusive educational system; the effective functioning of inclusive education is the low level of training of teachers to the specifics of the inclusive educational system.

Keywords: inclusion, inclusive education, digitalization, pedagogy, discrimination, special educational needs.

References

1. Allahverdieva, L. M. (2022) Osobennosti primeneniya novykh cifrovyykh tekhnologiy v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya [Realization of the need for new digital technologies in the system of inclusive education]. In *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*. No. 3, pp. 272–280.
2. Ahmetshina, L. V. (2020) Inkluzivnoe obrazovanie: problemy i puti ih resheniya [Inclusive education: problems and ways of their solution]. In *KPZH*. No.4 (141), pp. 214–220.
3. Vasilevskij, N. V. (2023) Bar'ery v realizacii inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii [Barriers in the implementation of inclusive education in Russia]. In *Ekologicheskaya bezopasnost', zdorov'e i obrazovanie*. pp. 72–76.
4. Gorbunova, E. A. (2016) O sovremennykh problemakh inkluzivnogo obrazovaniya [About modern problems of inclusive education]. In *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. No. 5–4, pp. 37–41.
5. Gordienko, T. P. (2022) Motivacionnyj komponent podgotovki budushchih uchitelej-logopedov k primeneniyu informacionno-

kommunikativnykh tekhnologiy v professional'noj deyatel'nosti [Motivational component of training future teachers-speech therapists to the beginning of information and communication technologies in professional activity]. In Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya. No. 77 (1), pp. 130–133.

6. Zav'yalova, A. A. (2024) Istoriko-pedagogicheskie predposylki i puti razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Krymu [Historical and pedagogical prerequisites and ways of development of inclusive education in Crimea]. In Sovremennoe professional'noe obrazovanie. No. 3, pp. 149–152.
7. Kiseleva, T. G. (2022) Inklyuziya: vyzov sovremenno-go obrazovaniya [Inclusion: the challenge of modern education]. In Filosofskie, sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie problemy sovremenno-go obrazovaniya. No. 4, pp. 217–221.
8. Kolomijceva, O. V. (2022) Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya: problemy i perspektivy [Development of inclusive education: problems and prospects]. In Vestnik RMAT. No.1, pp. 67–73.
9. Machurina, T. N. (2017) Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy, ostavshiesya «za kadrom» [Inclusive education: problems left "behind the scenes"]. In SHkol'nye tekhnologii. No.4, pp. 113–117.
10. Musifullina, E. V. (2018) Issledovanie osnovnykh problem inklyuzivnogo obrazovaniya [Research of the main problems of inclusive education]. In Problemy obrazovaniya v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya: Sbornik nauchnykh statej po materialam Vserossijskogo pedagogicheskogo foruma: elektronnyj resurs. Saransk: Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut imeni M.E. Evsev'eva, pp. 84–88.
11. Muminova, L. R. (2023) Ot inklyuzivnogo obrazovaniya k inklyuzivnomu obshchestvu [From inclusive education to inclusive society]. In SAI. No. 12, pp. 13–17.
12. Nabiev, T. S. (2021) Ob inklyuzivnom obrazovanii [On inclusive education]. In Scientific progress. No.7, pp. 132–137.
13. Nemetova, A. S. (2017) Vospitanie tolerantnykh otnoshenij mezhdu det'mi s raznymi vozmozhnostyami zdorov'ya v nachal'noj shkole [Education of tolerant relations between children with different abilities in elementary school]. In Dialog kul'tur i tolerantnost' obshcheniya: Sbornik statej po materialam III Mezhregional'noj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet, pp. 221–225.
14. Tihomirova, L. F. (2013) Trudnosti realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya i puti ih preodoleniya [Difficulties in implementing inclusive education for children with disabilities and ways of overcoming them]. In Yarovskij pedagogicheskij vestnik. No. 2, pp. 78–81.
15. Fedorova, E. D. (2023) Inklyuzivnoe shkol'noe obrazovanie v negosudarstvennykh shkolah: problemy i perspektivy realizacii (na primere Sankt-Peterburga) [Inclusive School Education in Non-State Schools: Problems and Prospects of Implementation (on the Example of St. Petersburg)]. In Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. No.12, pp. 143–147.
16. Fetisov, A. S. (2022) Inklyuzivnye obrazovatel'nye praktiki: retrospektiva i sovremennoe sostoyanie [Inclusive Educational Practices: Retrospective and Contemporary Status]. In Gumanitarnye nauki. No. 3 (59), pp. 94–100.
17. CHashchina, T. I. (2022) Razmyshleniya ob inklyuzivnom obrazovanii [Reflections on inclusive education]. In YAmal'skij vestnik. – No. 2(26), p. 57–59.
18. SHamarina, E. V. (2023) Aktual'nye problemy vnedreniya inklyuzivnogo obrazovaniya [Actual problems of implementation of inclusive education]. In Uchenye zapiski SHadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. No.2, pp. 129–136.
19. YAkubova, F. R. (2023) Vysokij uroven' inklyuzivnoj gotovnosti – sposob resheniya aktual'nykh pedagogicheskikh zadach [High level of inclusive readiness – a way to address current pedagogical challenges]. In SHkol'nye tekhnologii. No.3, pp. 56–63.
20. YAkubova, F. R. (2019) Razvitie inklyuzivnoj kul'tury uchastnikov obrazovatel'nykh otnoshenij – zalog uspekhov inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of inclusive culture of participants of educational relations – the key to the success of inclusive education]. In SHkol'nye tekhnologii. No. 6, pp. 3–8.

К вопросу о методах обучения русскоязычных студентов переводу турецких предложений с конвербами

Кадырова Ольга Михайловна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
кафедра стран постсоветского зарубежья, Институт
евразийских и восточных исследований, Российский
государственный гуманитарный университет
E-mail: omkadyrova@yandex.ru

Данная работа посвящена методам преподавания турецкого языка русскоязычным студентам. Предлагаемые методы выработаны на основе теоретических знаний, накопленных в мировой лингвистике, некоторых результатов исследований характеристик турецких конвербов, а также на многолетнем опыте преподавания турецкого языка в высших учебных заведениях. Преподавание турецкого языка русскоязычным студентам требует решения комплексных задач, поскольку изучаемый язык относится к другому структурному типу, нежели родной язык студентов. В частности, к специфическим явлениям турецкого языка относится наличие широкой номенклатуры нефинитных форм, образующих обстоятельственные обороты. Такие формы называются «конвербами», которые не смотря на сходство с русскими деепричастиями, далеко не всегда могут быть их эквивалентами. В статье предлагается поэтапный план раскрытия темы конвербов в студенческой аудитории.

Ключевые слова: конверб, турецкий конверб, турецкое деепричастие, нефинитная глагольная форма с адвербиальным значением, классификация конвербов, классификация турецких конвербов.

Введение

Преподавая иностранный язык, который относится к другому структурному типу, нежели родной язык обучающихся, преподаватель сталкивается со сложностями в разъяснении определенных синтаксических конструкций и сопоставлении их с синтаксическими конструкциями языка учащихся. При этом достижение понимания грамматической темы учащимися является всего лишь начальным этапом в освоении материала. Соответственно, методологические вопросы преподавания регулярно поднимаются в научных работах. Например, рассматриваются проблемы преподавания китайского [1] и арабского [2] языков. Также разрабатываются методы преподавания определенных групп [3]. Современные преподаватели-тюркологи ищут подходы к объяснению специфических явлений турецкого языка. Например, Е.А. Оганова занимается такими темами, как объяснение парадигмы времен года в турецком языке [4] и отглагольных существительных, оканчивающихся на -mA [5].

Одной из сложных задач является изучение нефинитных форм турецкого языка. Их инвентарь значительно шире, чем в русском языке, и подбор переводных эквивалентов вызывает затруднения. Если в русском языке мы имеем два вида деепричастий – совершенного и несовершенного вида, то в современном турецком языке специалисты насчитывают около ста нефинитных глагольных форм с адвербиальным значением, которые могут быть соотнесены с русскими деепричастиями, но с рядом нюансов. Задачей преподавателя турецкого языка является передача студентам накопленного опыта подбора синтаксических конструкций для перевода.

Материалы и методы

Стоит отметить, что на данный момент собран некоторый багаж научного опыта в исследовании турецких (шире тюркских) нефинитных глагольных форм с адвербиальным значением. В данной работе мы опираемся на результаты общетипологических В.П. Недялкова [6] и тюркологических исследования О.М. Кадыровой [7]. В частности, мы провели практическое исследование, в котором изучали частоту употребления определенных оборотов в национальном корпусе турецкого языка в устной и письменной речи, в разных стилях речи (современных текстах), а также рассматривали особенности их использования в повествовательных текстах [7, с. 57–61]. Основываясь на результатах проведенного исследова-

дования, мы сделали ряд замечаний, касающихся семантических, морфологических, синтаксических и стилистических характеристик некоторых форм, а также наиболее подходящих соответствий этим формам в русском языке. Полученные данные мы соотнесли с общими типологическими классификациями В.П. Недялкова [6], поскольку разработанный ученым подход обладает объяснительной силой и может быть использован преподавателями при объяснении материала. Кроме того, мы имеем за спиной опыт перевода и преподавания турецкого языка более 20 лет, что также послужило материалом для написания данной статьи.

Основные результаты

Термины

С учетом накопленного переводческого и преподавательского опыта, а также с опорой на научные исследования в области нефинитных форм турецкого языка, мы предлагаем начинать обучение с приведения в порядок используемых терминов. Многие грамматики и учебники по турецкому языку предлагают рассматривать турецкие нефинитные глагольные формы с адвербиальным значением как аналоги русских деепричастий [8, с. 292; 9 с. 195; 10, с. 182]. Однако исследования последних двух десятилетий показали, что в отношении этих форм целесообразно применять термин «конверб», созданный алтаистом Рамстедом еще в 1902 г. [11], поскольку многие нефинитные формы не могут быть переведены на русский язык с помощью деепричастий в силу их синтаксических, семантических и даже стилистических характеристик.

Студенты должны познакомиться с понятиями «односубъектность» и «разносубъектность», поскольку многим турецким конвербам свойственна разносубъектность в отличие от русских деепричастий.

Пример:

Babam eve *dönmeden önce* yemek pişiriyorum. – Я готовлю еду *до того, как* мой отец *вернётся*.

В данном примере конверб *dönmeden önce* не может быть переведён на русский язык с помощью деепричастия, так как имеет свой собственный субъект (разносубъектный).

Необходимо ввести в обиход понятие «основной предикат», так как турецкий конверб может оказываться в подчинении не у сказуемого предложения, а у другого члена предложения, выраженного глагольной формой.

Пример:

Gülüşerek itişen çocuklar çok gürültü çıkarıyordu. – *Со смехом толкавшиеся* дети сильно шумели (*смеясь, толкавшиеся*).

В данном примере конверб *gülüşerek* подчиняется не сказуемому предложению *çıkartıyordu*, а определению *itişen*, выраженному причастием.

В норме студенты начинают знакомство с турецким конвербами с форм на -*ır*, которые обладают высокой частотой встречаемости [7, с. 57–61]. И здесь нужно обратить внимание студентов на признаки «сочинения» и «подчинения», так как

конструкции с -*ır* могут обладать признаками сочинительной связи [7, с. 45–52]. Например, вышеуказанный пример имеет некоторые признаки сочинения при том, что формально конверб подчиняется причастию. мы поменяем глаголы, образующие конверб причастие местами, смысл предложения не изменится: *gülüşerek itişen* = *itişerek gülüşen* *смеясь, толкавшиеся* = *толкаясь, смеявшиеся*.

Вышесказанное подводит преподавателя к мысли о необходимости вводной лекции, посвященной конвербам и их характеристикам [7, с. 24–33]. Ниже мы перечисляем пункты, которые, по нашему мнению, должна содержать лекция.

Конверб как понятие

Необходимо дать определение «конвербу» в общетипологическом смысле, рассказать о его сходстве с русским деепричастием. Привести такие примеры, в которых турецкие конвербы могут быть переведены на русский язык с помощью деепричастий, и такие, которые могут быть переведены на русский язык только с помощью финитных глаголов.

Примеры:

Fatih *gülerek* konuştu. – Фатих разговаривал, *улыбаясь* (с улыбкой).

В данном примере конверб *gülerek* легко переводится на русский язык с помощью деепричастия, но также может быть переведен с помощью существительного с предлогом.

Tilki *girince* tavuklar gıdıkladı. – *Когда* лиса *вошла*, куры раскудахтались.

В данном примере *girince* переводится на русский язык финитным глаголом *вошла*. Перевод с помощью деепричастия невозможен, так как *girince* имеет собственный субъект, что невозможно для русского деепричастия.

Способы образования турецких конвербов

С точки зрения формального выражения, турецкие конвербы можно разделить на простые и сложные. Простые конвербы образуются с помощью только одного грамматического показателя, то есть с помощью аффикса конверба. Сложные же формы образуются с помощью двух и более показателей, среди которых могут быть сочетания аффиксов и сочетания слов [7, с. 33–44].

Примеры:

Babam *geleli* bir saat geçti. – С тех пор, как *пришёл* отец, прошёл один час.

В примере конверб *geleli* образован с помощью одного аффикса -*All*, то есть это пример простого конверба.

Körek *uyurken* tavuklar kaçtı. – *Пока* собака *спала*, курицы сбежали.

Конверб *uyurken* образован с помощью сочетания двух аффиксов: таксисный аффикс -*ır* и конвербиальный аффикс -*ken*. Соответственно, это пример сложного конверба.

Семантические функции турецких конвербов

Говоря о семантике турецких конвербов, мы будем опираться на классификацию В.П. Недялкова, ко-

торый разделил конвербы по семантическим функциям на специализированные, за которыми закреплены конкретные семантические функции (темпоральные и нетемпоральные), и нарративные [6]. Например, в турецком языке среди темпоральных конвербов можно отметить формы на: -IncA, -ken, -All, -Ir -mAz, -dlğIndA. Им в русском языке обычно соответствуют финитные предикаты придаточных предложений времени, так как данные формы часто бывают разносубъектными, с одной стороны, и передают такисные отношения, которые могут быть утрачены в языке перевода, если использовать деепричастие. К нетемпоральным конвербам относятся формы на -Ip, -ArAk, -A, -DIkçA. Указанные формы указывают на определенную подчинительную синтаксическую связь, и также требуют тщательного выбора аспектуальной или временной формы эквивалента. Среди эквивалентов этих форм в русском языке чаще встречается деепричастие, но также часто используются конечные сказуемые придаточных предложений с обстоятельственным значением вида, степени и напряженности действия.

Примеры:

Ben maaz *alalı* bir hafta geçti. – С тех пор, как я получил зарплату, прошла одна неделя.

В данном примере конверб *alalı* является темпоральным, а для перевода конвербиальной клаузы на русский язык требуется построить придаточное предложение времени 'с тех пор, как я получил зарплату'.

Çocuk *düşe kalka* büyür (atasözü). – Ребенок растёт, падая и поднимаясь (поговорка).

В данном примере конвербы *düşe* (падая) и *kalka* (поднимаясь) несут значение образа действия. Это нетемпоральные конвербы.

Особенно стоит отметить, что конвербиальная форма на -Ip может выступать в роли нарративного конверба, семантика которого формируется контекстом, а не зашифрованными в словоформе значениями. Попадая в структуру предложения, конверб на -Ip, соотносится с основным предикатом и общим контекстом в целом в области обстоятельственной семантики, в том числе в такисных отношениях, а также может иметь признаки сочинительной связи с основным предикатом [7, с. 45–52].

Синтаксическая роль турецких конвербов

Каждой конвербиальной форме соответствует закреплённая за ней синтаксическая роль, хотя могут быть некоторые исключения. Например, канонический конверб – это подчинённая односубъектная нефинитная форма с адвербиальным значением. В турецком языке к таковым относятся формы на -ArAk (с некоторым оговорками) [7, с. 143–155]. В. Неделков назвал бы их «каноническими конвербами» ('converb proper'). Другие конвербиальные формы турецкого языка могут выступать как в роли канонических, так и в роли соединительных конвербов ('conjunctive verb'). Например, формы на -IncA. А формы на -Ip могут быть сочинительными конвербами ('coordinative verb'). Соединительные

конвербы участвуют в создании разносубъектных конструкций, которые на русский язык переводятся с помощью сложноподчинённых предложений, и при этом морфологические показатели конвербов сопоставимы с подчинительными союзами русского языка.

Далее, когда каждая конвербиальная форма будет изучаться по-отдельности, преподаватель будет отмечать индивидуальные характеристики каждой из них, в том числе возможности и ограничения быть разносубъектными. Например, конструкциям с -IncA и -ken свойственно быть разносубъектными [7, с. 165–167], а конструкции с -Ip имеют ограничения. -ArAk может иметь собственный субъект только в конструкциях «часть от целого» или «целое для части».

Встречаемость турецких конвербов в разных функциональных стилях речи

Каждая конвербиальная форма характерна для определённых функциональных стилей речи турецкого языка и имеет определённую частоту встречаемости. Например, поиск конвербиальных форм в Национальном корпусе турецкого языка (современные тексты) привёл к результатам, которые указывают на разную встречаемость форм в текстах разных стилей. В таблице 1 представлено несколько примеров.

Таблица 1. Частота встречаемости конвербиальных форм на 1 млн слов

Морфема	Художественная литература	Наука	Пресса
<i>Ip</i>	6283	1099	1607
<i>ArAk</i>	4049	2514	3034
<i>ken, kene</i>	2364	843	1566
<i>IncA</i>	1542	237	402

Необходимо обращать внимание студентов на характерные сферы употребления каждой конкретной конвербиальной формы.

Изучение конкретных конвербиальных форм

После введения в курс изучения конвербов можно начинать изучение каждой формы в отдельности. Поскольку студенту сложно сориентироваться во многообразии конвербиальных форм и их характеристик, следует придерживаться следующих правил:

1. Не посвящать целые разделы только одним конвербам, а подавать их между другими грамматическими темами.
2. Начинать изучение с наиболее встречаемых форм (-Ip, -ArAk, -IncA, -ken), чтобы студенты могли увидеть их частое употребление в текстах.
3. Подводить студентов к пониманию семантики конвербиальных форм через контекстуальные примеры.
4. Создавать карточку характеристик для каждой конвербиальной формы. Например: *-(y)IncA*

а. специализированный, темпоральный конверб

б. канонический и соединительный (часто бывает разносубъектным).

в. такисное значение – законченное действие, дополнительное значение – обстоятельство причины

г. наиболее встречаемые эквиваленты в русском языке – финитные глаголы совершенного вида

д. наиболее характерная сфера употребления – художественная литература

5. Изучать семантические свойства конвербов методом чтения текстов, так как передаваемые ими значения становятся понятны в контексте.

Например:

Çok iyi öğrencilerim var. Birinin ödevini okumak ister misin? dedi. Kağıtların içinden birini seçip bana verdi. Gerçekten güzel bir ödev, düzgün, okunaklı, başlıklar renkli kalemle çizilmiş. Ödev konusu da rüzgar. Ama okuyunca sasıp kaldım [12]. – «У меня есть очень хорошие ученики. Хочешь почитать одну работу?» – Спросила она. Она *выбрала* из груды бумаг одну и подала мне. В самом деле, замечательная работа: аккуратная, читаемая, заголовки подчеркнуты цветными карандашами. Тема задания «Ветер». Но, *прочитав*, я *опешила*.

Данный контекстуальный пример содержит три конверба: *seçip*, *okuyunca* и *şaşıp*. Из контекста видно, что *seçip* передаёт значение не столько образа, сколько порядка действий: *выбрала* и *подала*. Конверб *şaşıp* является частью сериальной глагольной конструкции *şaşıp kaldım* ‘удивившись осталась’ = ‘опешила’. *Okuyunca* сочетает в себе признаки как значения действия, непосредственно предшествующего основному, так и значения причины. Наличие связного текста помогает обучающемуся воспринять указанные смыслы.

Результаты апробации

Предложенная методика обучения турецким конвербам русскоязычных студентов была апробирована на аудиторных занятиях Российского государственного гуманитарного университета в течение пяти лет, Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы в течение 3 лет, в аспирантуре Института Востоковедения РАН в течение 2 лет и показала следующие результаты:

1) Использование термина «конверб» вместо «деепричастие» помогает учащимся сосредоточиться на характеристиках турецких нефинитных форм и не путать их с характеристиками русских деепричастий.

2) Распределение турецких конвербов по семантическим группам позволяет студентам подбирать эквиваленты для перевода как с русского на турецкий, так и с турецкого на русский.

3) Сравнение подлежащих и других синтаксических свойств турецких клауз приводит студентов к пониманию того, что в процессе перевода на русский язык часто возникает необходимость

преобразовать нефинитные глагольные формы в финитные.

4) Принимая во внимание частоту встречаемости турецких конвербиальных форм в разных стилях речи, преподаватель выстраивает порядок их изучения эффективнее.

5) Изучение турецких конвербиальных форм путем чтения текстов помогает студентам привыкнуть к структуре турецкого полипредикативного предложения и прочувствовать семантику разговорных форм, встречающихся в дискурсе.

Заключение

Работа исследователей в области преподавания языков с различной структурой является вкладом как в методы преподавания, так и в знание лингвистической типологии. Ключевым результатом нашего исследования является предложение не использовать термин «деепричастие», когда речь идет о формах турецкого глагола с адвербиальным значением. Мы не утверждаем, что учебные материалы по изучению турецкого языка содержат ошибки, если в них применяется термин «деепричастие». Мы предлагаем более удобный способ подачи материала, касающегося нефинитных форм с адвербиальным значением в турецком языке. Эта работа является вкладом в формирование методики изучения турецкого языка, доказывает, что теоретические исследования В.П. Недялкова могут применяться в практике преподавания иностранного языка. Кроме того, в ней содержатся идеи, которые могут быть использованы для изучения причастных форм турецкого языка, спектр которых также широк.

Литература

1. Лю Суин Особенности изучения и преподавания китайского языка как иностранного // Вестник ТГПУ. 2023. № 5 (229). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-i-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-kak-inostrannogo>
2. Орлова И. Л. О некоторых аспектах преподавания арабского языка студентам, имеющим опыт изучения европейского языка // Арабистика Евразии. 2022. № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-aspektah-prepodavaniya-arabskogo-yazyka-studentam-imeyuschim-opyt-izucheniya-evropeyskogo-yazyka>
3. Malyuga Elena, Orlova Svetlana, Ivanova Maria, Krouglov Alex. Methodological aspects in training businesspeople: english declarative sentences intonation contours in business negotiations. In: Proceedings of EDULEARN17 Conference 3rd-5th July 2017, Barcelona, Spain – DOI: 10.220-10227.10.21125/edulearn.2017.0934.
4. Oganova E.A. Ways of Explaining Temporal System of the Turkish Language to Russian Students, Türk Dili. Belleten, 2016, 64–2. – Pp.141–153.

5. Оганова Е.А. Из опыта преподавания турецкого глагольного имени на -mA русскоязычным студентам // Актуальные вопросы тюркологических исследований / сб. статей под ред. Н.Н. Телицина, Й.Н. Шена. СПб.: СПбГУ, 2016. С. 72–80.
6. Nedjalkov, Vladimir P. Some typological parameters of converbs / *Converbs in Cross-Linguistic Perspective: Structure and Meaning of Adverbial Verb Forms – Adverbial Participles, Gerunds*, edited by Martin Haspelmath and Ekkehard König, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1995. – Pp. 97–136. – <https://doi.org/10.1515/9783110884463-005>
7. Кадырова О.М. Конвербы в современном Конвербы в современном турецком языке и их соотношение с синтаксическими конструкциями русского языка (по данным современных текстов): дис. канд. фил. наук: 5.9.8 / Кадырова Ольга Михайловна. – М., 2025. – 193 с.
8. Кузнецов П.И. Учебник турецкого языка. Начальный курс. Москва, 2000. – С. 292–297.
9. Щека Ю.В. Интенсивный курс турецкого языка Издательство: М. МГУ, 1996. С. 195–196, 221, 245.
10. Оганова Е.А., Ларионова Е.И. Практикум по грамматике современного турецкого языка в 2-х частях. Учебно-методический комплекс. Часть первая. Для студентов 1–2 курсов вузов. – С. 182–195.
11. Рамстедт Г.И. Грамматика корейского языка. / § 170. Деепричастия.с. 118 / М: Издательство иностранной Литературы, 1951. Перевод с английского и примечания А.А. Холодовича. *Russian Linguistic Bulletin*, 3 (31). – DOI: <https://doi.org/10.18454/RULB.2022.31.9>
12. Aziz Nesin. *Şimdiki Çocuklar Harika*. İstanbul: Adam Yayınları, 1997. S. 40.

ON THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS TO TRANSLATE TURKISH SENTENCES WITH VERBS

Kadyrova O.M.

Russian State University for the Humanities

This work is devoted to the methods of teaching the Turkish language to Russian-speaking students. The proposed methods are based on theoretical knowledge accumulated in the field of world linguistics, some research results on the characteristics of Turkish converbs, as well as on many years of experience in teaching the Turkish language in higher education institutions. Teaching the Turkish language to Russian-speaking students requires solving com-

plex tasks, as the target language belongs to a different structural type than the students' native language. In particular, the Turkish language has a wide range of non-finite forms that form adverbial phrases. These forms are called "converbs," which, despite their similarity to Russian *deeprichastiye*, are not always equivalent to them. The article provides a step-by-step plan for introducing the concept of converbs to students.

Keywords: converbs, Turkish adverbs, Turkish converbs, non-finite forms with adverbial meaning, classification of converbs, classification of Turkish converbs.

References

1. Liu Suyin. Features of studying and teaching Chinese as a foreign language // *Vestnik TSPU*. 2023. No. 5 (229). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-i-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-kak-inostrannogo>
2. Orlova, I. L.. On some aspects of teaching Arabic to students with experience studying a European language // *Arabic Studies of Eurasia*. 2022. No. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-aspektah-prepodavaniya-arabskogo-yazyka-studentam-imyuschim-opyt-izucheniya-evropeyskogo-yazyka>
3. Malyuga Elena, Orlova Svetlana, Ivanova Maria, Krouglov Alex. Methodological aspects in training businesspeople: English declarative sentences intonation negotiation contours in business. In: *Proceedings of EDULEARN17 Conference 3rd-5th July 2017*, Barcelona, Spain – DOI: 10.21125/edulearn.2017.0934.
4. Oganova E.A. Ways of Explaining Temporal System of the Turkish Language to Russian Students, *Türk Dili. Belleten*, 2016, 64–2. – Pp. 141–153.
5. Oganova, E.A. From the Experience of Teaching the Turkish Verb Noun Ending in -mA to Russian-Speaking Students // *Current Issues in Turkic Studies / Collection of Articles* edited by N.N. Telitsyn, I.N. Şen. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2016. Pp. 72–80.
6. Nedjalkov, Vladimir P. Some Typological Parameters of Converbs / *Converbs in Cross-Linguistic Perspective: Structure and Meaning of Adverbial Verb Forms – Adverbial Participles, Gerunds*, edited by Martin Haspelmath and Ekkehard König, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1995. – Pp. 97–136. – <https://doi.org/10.1515/9783110884463-005>
7. Kadyrova O.M. Converbs in modern Converbs in modern Turkish and their relationship with syntactic constructions of the Russian language (according to modern texts): dis. Ph.D. Phil. Sciences: 5.9.8 / Kadyrova Olga Mikhailovna. – М., 2025. – 193 p.
8. Kuznetsov P.I. Turkish language textbook. Beginner course. Moscow, 2000. – P. 292–297.
9. Cheek Yu.V. Intensive course of the Turkish language Publisher: Moscow State University, 1996. pp. 195–196, 221, 245.
10. Oganova E.A., Larionova E.I. A practical guide to the grammar of modern Turkish in two parts. A teaching aid. Part one. For first- and second-year students. – Pp. 182–195.
11. Ramstedt, G.I. Grammar of the Korean language. / § 170. Participles.p. 118 / Moscow: Foreign Literature Publishing House, 1951. Translation from English and notes by A.A. Kholodovich. *Russian Linguistic Bulletin*, 3 (31). – DOI: <https://doi.org/10.18454/RULB.2022.31.9>
12. Aziz Nesin. *Şimdiki Çocuklar Harika*. İstanbul: Adam Yayınları, 1997. P. 40.

Капустина Юлия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и лингвистики, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (Москва)
E-mail: lengnik@mail.ru

В статье прослеживается взаимодействие выдающегося писателя и поэта Михаила Алексеевича Кузмина с виднейшими представителями литературного процесса первых десятилетий XX века, такими как Валерий Брюсов, Александр Блок, Анна Ахматова и мн. др. Выявляется близость творчества Михаила Кузмина к символизму и акмеизму, рассказывается о попытке создания собственной литературной группы под названием «эмоционализм». В работе раскрывается, почему любые попытки исследователей связать творчество Михаила Кузмина с каким-либо одним литературным направлением оказывались малопродуктивными. Автор статьи пытается как можно точнее определить место и роль Михаила Кузмина в литературном процессе Серебряного века, а также ответить на вопрос, насколько возможной была в то время абсолютная самостоятельность творчества, к которой стремился автор.

Ключевые слова: Михаил Кузмин, Серебряный век, литературный процесс, творчество, направление, символизм, акмеизм, эмоционализм.

Фигура Михаила Алексеевича Кузмина является одной из самых неоднозначных в истории русской литературы Серебряного века. С этим именем связано немало слухов и скандалов. Исследованием фактов биографии Кузмина занимались такие известные русские и зарубежные филологи, как Н.А. Богомолов, В.Ф. Марков, Р.Д. Тименчик, Г.Г. Шмаков, Л.Г. Панова, Д. Мальмстад и др. Несмотря на большое число посвященных Кузмину трудов, важнейший вопрос о принадлежности Кузмина к тому или иному литературному течению, направлению остается открытым.

Вопрос об отношениях Кузмина со сложившимися в России в начале прошлого века литературными группами вряд ли можно решить без уточнений и оговорок. Бытует мнение, что Михаил Кузмин принадлежит к довольно небольшой группе авторов, занимавшей в начале прошлого века, насколько это в принципе было возможно, независимую позицию. Эти немногочисленные поэты и писатели пытались сохранить самостоятельность в своем творчестве, поэтому не стремились присоединиться к тому или иному направлению, течению, школе, группе.

Однако влияние на Кузмина некоторых литературных кругов, веяний первой трети прошлого века было настолько значительным, что вряд ли возможно вести речь об абсолютной творческой независимости этого автора, как, впрочем, и всех остальных. Абсолютная творческая самостоятельность в принципе вряд ли возможна, особенно в ту эпоху. Для большинства писателей и поэтов начала XX века важным было продемонстрировать свою причастность к деятельности литературного кружка, быть вовлеченными в то или иное литературное течение, направление, разделять взгляды участников художественной школы.

Как поэт, более всего на свете ценивший свою творческую независимость, Кузмин в результате стал восприниматься как поэт-«одиночка» и оказался вне всяких литературных групп [3, 53]. Поэтому Кузмина необходимо рассматривать скорее как поэта, не нашедшего себя ни в одном литературном течении своего времени, всю творческую жизнь переходившего от одного литературного объединения к другому, но оставшегося для их постоянных членов чужаком.

Н.А. Богомолов, Р.Д. Тименчик, В.Ф. Марков и другие ведущие исследователи-кузминоведы обычно затруднялись при необходимости точно определить место Михаила Кузмина в поэзии Серебряного века. Но все они сходились во мнении, что наиболее близки поэту оказались художественные принципы акмеизма и символизма, двух главных литературных течений того времени.

Кузмин, несмотря на его самодостаточность и стремление к самостоятельности в творчестве, с большим вниманием следил за творческими исканиями акмеистов и символистов. Хотя поэт считал для себя невозможным безоговорочно принять их художественные принципы, они неизменно интересовали его. Со временем у него сформировалось достаточно определенное отношение к этим течениям.

Вплоть до конца 1904 – начала 1905 года, то есть до 33 лет, Кузмин был гораздо ближе к музыкальной, нежели к литературной среде. Первые его стихи были опубликованы в «Зеленом сборнике стихов и прозы», где в числе рецензентов были Валерий Брюсов и Александр Блок.

Но после того, как Кузмин приобрел некоторую известность благодаря своей скандальной повести «Крылья», он стал вхож в самый известный литературный салон Петербурга – «башню» Вячеслава Иванова, где по средам собирались обычно самые знаменитые поэты-символисты того времени. Там он знакомится с одним из основоположников русского символизма Валерием Брюсовым, который положительно оценил его «Крылья» и повлиял на решение Кузмина заняться литературой профессионально.

Еще большее внимание к Кузмину со стороны русских символистов вызвала публикация его первого стихотворного сборника «Сети». Символисты разглядели в Кузмине «своего» автора.

По мнению Н.А. Богомолова, из всего сборника именно его последний цикл, «Александрийские песни», вызвал наибольший интерес сначала самого Брюсова, а после и большинства других символистов [1, 22–23]. Начинающего поэта не просто замечали, за него стали бороться.

Вероятно, в «Песнях» символистов мог привлечь романтический настрой, общая установка на фрагментарность и неоднозначность отдельных стихотворений, тяга к изображению экзотических мест, старины, а также установка на мифологизацию (перед нами не реальная Александрия, а, скорее, миф о ней).

Действительно, «Александрийские песни», а затем и весь сборник «Сети», стали восприниматься как произведения, вышедшие из круга символистов. Михаил Кузмин своему вовлечению в круг символистов поначалу не сопротивлялся, но и не способствовал. Однако если его называли символистом, сам неизменно опровергал эту точку зрения. Образ поэта-пророка, открывающего читателям некие сокровенные тайны, был Кузмину абсолютно чужд, неприемлем. Согласно его убеждениям, поэзия должна нести прежде всего красоту, а не свет истины, поэт не обязан быть мистиком. Хотя мистика и некоторая экзатичность имели место в ряде произведений Кузмина, они не приобрели определяющего характера в его творчестве.

Несмотря на то, что Кузмину оказались близки взгляды Брюсова, его принципы эстетизма, отказ от идеологии в литературе, все каноны сим-

волизма он отказался принять. В частности, поэт не смог заставить себя пойти на ограничение и усложнение тематики произведений, языка и др. Кузмин достаточно активно использует в своих стихах и прозе различные символы, но только когда это находится в соответствии с характером произведения (например, в «Мудрой встрече» или «Вожаком»). Не зря М.Жирмунский называет Кузмина то «последним символистом», то поэтом, «преодолевающим символизм» [2, 107–109].

Опасаясь потерять свободу самовыражения и неоднозначность своего облика, Кузмин считал для себя невозможным примкнуть и к акмеистам. Последовательным акмеистом Кузмин никогда и не стремился быть. С акмеизмом поэта сближает прежде всего его знаменитая статья «О прекрасной ясности». В этой статье последовательно изложены наиболее существенные принципы акмеизма, а также используется востребованное акмеистами слово «кларизм».

В художественных произведениях Кузмина прослеживается несомненная близость поэтике акмеизма, позволившая некоторым критикам, прежде всего Н.К. Михайловскому и А. Белому, назвать Кузмина подлинным акмеистом. Прежде всего это необычайная легкость звучания, ставшая визитной карточкой его произведений малой формы. Кроме того, это экзотизм, музыкальность, разносторонность дарования, а также мастерство в изображении «мелочей». «Шабли во льду, поджаренная булка и вишен спелых сладостный агат» [4, 59], по мнению поэта, действительно способны преобразить жизнь человека. При этом подобные «мелочи» прекрасно вписываются в культурный код, которым заряжены произведения Кузмина, и акмеисты не могут этого не оценить.

Большинство акмеистов высоко ставили поэзию Кузмина. Осип Мандельштам, которому нравились далеко не все стихи Кузмина, все же считал его «классическим поэтом», хоть и не акмеистом. В заметке «Выпад» из сборника «О поэзии» Мандельштам перечисляет русских поэтов, которым должны быть благодарны читатели, поскольку это поэты «не на вчера, не на сегодня, а навсегда» [7, 31–36]. О многом говорит то, что список этот, состоящий сплошь из громких фамилий (Владимир Маяковский, Анна Ахматова, Борис Пастернак и др.), Мандельштам открывает именем Михаила Кузмина. Недаром Ахматова обнаружила в стихах Мандельштама отголоски поэзии Кузмина и считала их учеником и учителем.

Дружба с Николаем Гумилевым способствовала сближению Кузмина с акмеистами, но дружба эта прерывается после нелестного отзыва знаменитого акмеиста на сборник «Осенние озера» в журнале «Аполлон», где он использует выражение «будуарная поэзия». По воспоминаниям Анны Ахматовой, злопамятный Кузмин так и не простил Гумилева. Более того, поскольку акмеизм в восприятии Кузмина воплощался прежде всего в творчестве Гумилева, отказ от отношений с по-

следним автоматически повлек за собой отказ от акмеизма.

Ахматова, как и Мандельштам, не считала Кузмина человеком своего узкого круга и рекомендовала тем, кто называет этого поэта акмеистом, прочитать его «Условности». По ее словам, у акмеистов «все было всерьез, а в руках Кузмина все превращалось в игрушки...» [1, 36–37]. Однако именно Кузмин ввел Ахматову в литературную среду, а кроме того, стал автором вступления к ее первой книге стихов.

Кузмин стремился стать «своим» в кругу акмеистов не более, чем в кругу символистов. Он весьма резко высказывался по поводу акмеизма, называл его недолговечным «миражом» в литературе, а принципы надуманными, искусственными, и не собиравшись им следовать.

В статье «Раздумья и недоумения Петра Отшельника» Кузмин заметил: «Школа всегда – итог, вывод из произведений одинаково видевшего поколения, но никогда не предпосылка к творчеству, потому смею уверить футуристов и особенно акмеистов, что забота о теоретизации и программные выступления могут оказать услугу чему угодно, но не искусству, не творчеству» [5, 214].

Близость Кузмина, особенно в раннем творчестве, к акмеистам и символистам бесспорна. Дружеские отношения и с символистами, и с акмеистами расширяли возможности Кузмина публиковать свои произведения в журналах, редакторы которых подчас исповедовали разные принципы, соперничали друг с другом, переманивали чужих авторов. Для Кузмина, который имел очень скромный доход, зато умел легко и быстро писать, гонорары за литературную деятельность были жизненно важны. Поэтому он охотно предлагал свои стихи и прозу в «Весы», «Золотое руно», «Перевал», «Ниву», «Огонек» и многие другие. Но примкнуть к акмеистам или символистам поэт, пришедший в литературу очень поздно, после 30 лет, со сложившейся системой взглядов и ценностей, не захотел. И порой возникает стойкое ощущение, что сам Кузмин был более интересен виднейшим участникам литературного процесса начала XX века, чем они ему.

Правда, стоит отметить, что к началу двадцатых годов Кузмин все-таки поддавался веяниям времени и неожиданно для всех попытался создать собственную литературную программу – «эмоционализм». Этой программой он надеялся привлечь писателей альманаха «Абраксас» и создать собственную литературную группу. Скорее всего, главной причиной этого стала революция 1917 года. Кузмин поначалу даже симпатизировал революционером за то, что те всколыхнули, пробудили общество. Затем он постарался по возможности дистанцироваться от «товарищей», которых сравнивал с Аттилой. Но оставаться независимым в творчестве и суждениях в те времена было нелегко. Реальность и современность прочно входят в жизнь и произведения Кузмина. Поэт решает искать спасения в искусстве. По Кузмину, суще-

ность эмоционализма в том, чтобы передавать «неповторимое эмоциональное действие» через «неповторимое эмоциональное восприятие» [6]. Программа, подписанная Кузминым и тремя его единомышленниками, была изложена достаточно расплывчато и не приобрела широкой известности. Последователей у эмоционалистов не оказалось.

Говоря о творческом пути Кузмина, следует сказать, что хотя поэт и не принадлежал ни к одной известной литературной группе, он сумел оставить значительный след в развитии как символизма, так и акмеизма. Одни исследователи убеждены, что Кузмин шел скорее от пре-акмеизма к неосимволизму и даже к экспрессионизму (В.Марков), либо «преодолевал символизм» и вышел к каким-то новым рубежам (Жирмунский). В любом случае, речь идет о поиске особого пути поэтом, главной для которого была творческая независимость.

Литература

1. Богомолов, Н.А. Михаил Кузмин: статьи и материалы / Н.А. Богомолов. – Москва: Новое литературное обозрение, 1995. – 367 с. – (Новое литературное обозрение: Научное приложение; Вып. 3).
2. Жирмунский, В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В.М. Жирмунский. – Ленинград: Наука, 1977. – 407 с.
3. Капустина, Ю.А. Композиционная рамка как принцип циклизации в лирике Серебряного века: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Ю.А. Капустина; Вологодский государственный университет. – Вологда, 2018. – 206 с.
4. Кузмин, М. Стихотворения / М. Кузмин; вступ. ст., сост., подгот. текста и примечания Н.А. Богомолова. – Санкт-Петербург: Академический проект, 1996. – 832 с.
5. Кузмин, М. Раздумья и недоумения Петра Отшельника / М. Кузмин; Петроградские вечера. – Пг., 1914. Кн. 3. – 238 с.
6. Кузмин, М. Эмоциональность и фактура / М. Кузмин; Условности. Статьи об искусстве. – Пг., 1923. С. 177.
7. Мандельштам, О. Э. «Письмо о русской поэзии» / О.Э. Мандельштам // Собрание сочинений в четырех томах. Т. 3–4. / О.Э. Мандельштам. – Москва, 1991. – С. 31–36.

MIKHAIL KUZMIN'S PLACE IN THE LITERARY PROCESS OF THE FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY

Kapustina Yu.A.

The Russian University of Sport

The article traces the interaction of the outstanding writer and poet Mikhail Alekseevich Kuzmin with the most prominent representatives of the literary process of the first decades of the 20th century, such as Valery Bryusov, Alexander Blok, Anna Akhmatova, and many others. It reveals the proximity of Mikhail Kuzmin's work to symbolism and acmeism, and describes his attempt to create his own literary group called "Emotionalism." The article explains why any attempts by researchers to associate Mikhail Kuzmin's work with a single literary movement have been unsuccessful. The author

of the article attempts to determine Mikhail Kuzmin's place and role in the literary process of the Silver Age as accurately as possible, as well as to answer the question of whether the absolute independence of creativity that the author aspired to was possible at that time.

Keywords: Mikhail Kuzmin, the Silver Age, literary process, creativity, direction, symbolism, acmeism, emotionalism.

References

1. Bogomolov, N.A. Mikhail Kuzmin: Articles and Materials / N.A. Bogomolov. – Moscow: New Literary Review, 1995. – 367 p. – (New Literary Review: Scientific Supplement; Issue 3).
2. Zhirmunsky, V.M. Theory of Literature. Poetics. Stylistics / V.M. Zhirmunsky. – Leningrad: Nauka, 1977. – 407 p.
3. Kapustina, Yu.A. The compositional frame as a principle of cyclization in the lyrics of the Silver Age: dis. ... PhD in Philology: 10.01.01 / Yu.A. Kapustina; Vologda State University. – Vologda, 2018. – 206 p.
4. Kuzmin, M. Poems / M. Kuzmin; introduction, compilation, preparation of the text, and notes by N.A. Bogomolov. – St. Petersburg: Academic Project, 1996. – 832 p.
5. Kuzmin, M. Peter the Hermit's Thoughts and Perplexities / M. Kuzmin; Petrograd Evenings. – Pg., 1914. Book 3. – 238 p.
6. Kuzmin, M. Emotionality and Texture / M. Kuzmin; Conventions. Articles on Art. – Pg., 1923. P. 177.
7. Mandelstam, O. E. "Letter on Russian Poetry" / O.E. Mandelstam // Collected Works in Four Volumes. Vol. 3–4. / O.E. Mandelstam. – Moscow, 1991. – Pp. 31–36.

Тема измененного сознания под влиянием алкоголя в повести Виля Липатова «Серая мышь»

Корочанцева Евгения Олеговна,

аспирант, Литературный институт имени Максима Горького
E-mail: doktorwich@mail.ru

В статье рассматривается влияние алкоголя на сознание персонажей в повести Виля Липатова «Серая мышь». Целью исследования является выявление художественных форм для изображения измененного сознания под влиянием спиртных напитков. В статье анализируется, как алкоголь влияет на восприятие действительности и как трансформирует сознание героев, акцентируется внимание на образах, олицетворяющих состояние опьянения.

Читатель погружается в мир персонажей, которые через призму алкоголя испытывают искаженное восприятие действительности, что приводит к глубоким эмоциональным и психологическим изменениям. Статья также затрагивает социальные и моральные аспекты употребления алкоголя, демонстрируя, каким образом спиртные напитки приводят к деградации личности. В ходе работы удалось установить, что произведение является глубоким исследованием проблемы алкоголизма, автор создает многогранную картину влияния алкоголя на сознание человека, художественные средства помогают раскрыть трансформацию личности под воздействием спиртного. Роман имеет важное социальное значение как предупреждение об опасности пьянства.

Таким образом, работа представляет собой комплексный анализ, подтверждающий значимость измененного сознания под воздействием алкоголя как ключевого элемента в создании глубоких и запоминающихся образов литературы.

Ключевые слова: изменённое сознание, алкоголизм, деградация личности, искаженное восприятие, трансформация сознания, опасность пьянства.

Роман Виля Липатова «Серая мышь» (1975) занимает особое место в позднесоветской литературе. Писатель раскрывает проблему алкоголизма и его разрушительное влияние на сознание человека. Причем в произведении описывается не просто бытовое пьянство, а детально исследуется психология и метафизика изменённого сознания. Алкоголь в романе не только порок или социальная проблема, но и ключ к пониманию внутреннего мира человека, его трагедии и духовных поисков.

Пьянство – главный художественный приём, раскрывающий тему духовного кризиса личности в условиях «застоя». В центре повествования повести Виля Липатова «Серая мышь» четверо сельских жителей, чьи судьбы разрушаются под воздействием алкоголя, а сама повесть по сути хроника одного дня из жизни деревенских алкоголиков.

Система персонажей в повести

Система персонажей романа включает:

- Витьку Малых – молодого человека, постепенно теряющего человеческий облик;
- Ванечку Юдина – бывшего фронтовика, типичного представителя пьющей среды;
- Семена Баландина – бывшего директора Чилаловского шпалзавода, за три года превратившегося в алкоголика;
- Устина Шемяку – бывшего стахановца, спившегося, но пытающегося отрицать свой алкоголизм

Автор детально показывает, как алкоголь повлиял на сознание персонажей, их внешность, поведение, взаимоотношения с окружающими, самосознание героев.

Образ Витьки Малых в повести Виля Липатова «Серая мышь» представляет собой восторженно-го юношу, отзывчивого, открытого, однако вставшего на опасный путь пьянства и личной деградации. В начале романа Витька Малых, «любопытный, как стрекоза» с отвращением пьет водку, но всю неделю ждет воскресного утра, потому что ему нравится проводить время в компании друзей, он с удовольствием наблюдает за ними, слушает споры, брань собутыльников, мужчину привлекают пьяные разговоры, «шатание по деревне, доставание денег». Автор подчеркивает, что Витька трепетно относится к жене, да и пьяного Семёна, который уже не в состоянии идти, не бросает. Его дружба к Семёну завязана на сочувствии и доброте. Можно сказать, что Витьку Малых прельщает маргинальная романтика, а к алкоголю он вро-

де бы равнодушен, и оставить своего товарища Семена Баландина он не может.

Не видит ничего страшного в воскресной гулянке жена Витьки, Анка. «Разве Витюшка не мужик? Так чего же он не может в нерабочее время выпить?» – удивляется молодая женщина на слова Клани Шестерни.

После выпитых трехсот граммов он, в отличие от собутыльников, «выделял по тротуару веселые кренделя». Автор подчеркивает, что и шаги веселые, и сам Витька «сиял ярче июльского солнца». Однако уже после выпитого шампанского, которое уже и жадно пьется героем, вся «лучистость» исчезает, герой постепенно меняется. Виль Липатов аккуратно вырисовывает новый портрет пьяного Витьки: он становится медленнее, сравнивается автором с сонной птицей, постоянно ежится и шаркает по-старушечьи. Именно во время сильного опьянения Витька признается, что всюду чувствует себя лишним, что всюду он «сбоку припека». Да и в селе к нему относились равнодушно, как на чужака, приехавшего из далеких мест. Водка становится своеобразным элементом откровения.

Таким образом, водка отражает психологическое состояние героя, раскрывает его внутренние проблемы. Демократическое отношение жены Анки к алкоголю, уязвимость и открытая натура Витьки, дурное влияние среды способствуют тому, что Витька «сопьется в два года», как пророчит Клани Шестерня. Образ этого «лучистого» молодого человека по-своему трагичен, он символизирует беспомощность и уязвимость молодых людей в условиях пьянства и жизненных трудностей. [Вячеслав Саватеев: 1]

Ванечка Юдин, бывший фронтовик, типичный представитель пьющей среды, за всю жизнь прочитавший три книги, разливает водку по стаканам, но, как подчеркивает автор, «сладострастно» это делает, он и «замирает» перед тем, как выпить. Виль Липатов, описывая сцену распития бутылки водки воскресным утром, подбирает меткое слов, что для Ванечки это не просто распитие, а священнодействие. И взгляд он бросает на товарищей «значительный, важный, надменный», ведь он главный в компании: умеет разливать водку ровненько, на глазок.

Водка сильно меняет Ванечку: из славного человека превращается в злейшего в округе, как говорит Медведев, бывший коллега Семена Баландина, «как насосеешься водки, то злей тебя в поселке нет». Недаром пьяный Иван бьет жен и ненавидит мир до скрежета в зубах. Образ Ванечки Юдина довольно противоречив: бывший фронтовик, за восемь месяцев дослужившийся от сержанта до старшего лейтенанта, бросившийся, рискуя жизнью, отдавать забытый портсигар майору, тяжело раненный на войне, а с другой стороны – слабовольный, злопамятный, тиран и алкоголик. Односельчане ему все прощают, считая, что он просто «на войне спорченный».

Писатель также прослеживает, как алкоголь меняет сознание героя. После выпитой водки он

становится буйным, злым, а после шампанского Ванечка Юдин превращается в страшного человека, готового «с урчанием и визгом впиться в ногу» тому, кто не даст денег на алкоголь. Виль Липатов мастерски вырисовывает образ человека, потерявшего человеческий облик. Юдин ассоциируется со зверем: «зубы оскалены», «уши стоят по-волчьи», и эпитеты подобраны автором соответствующие: «опасный, страшный, по-звериному неожиданный». Пьяный Ванечка, как обычно, будет до утра ломать, крушить, выдергивать молодые деревья и пинать собак.

Таким образом, судьба Ванечки Юдина-трагедия фронтовика, потерявшего жизненную опору. Он разменял свое геройское прошлое на мелкие начальственные должности, не смог после войны устроиться в жизни, Юдин деградирует и духовно нищает. [Вячеслав Саватеев: 2] Алкоголь разрушает личность Ванечки, трансформируя сознание настолько, что герой теряет человеческий облик.

Устина Шемяку автор рисует как злого, прижимистого человека. Недаром Виль Липатов сравнивает трезвого Устину с цепным псом. Устин всячески подчеркивает перед приятелями, что не пропивает все, а откладывает детям на образование, кичится своим прошлым стахановца и пытается хоть как-то выделиться среди собутыльников. Он постоянно дистанцируется от товарищей, то со злостью называя Семена Баландина пьянчужой, то собираясь бросить товарищей: «Брошу я с вами гужеваться. Не для того ломаются на шпалозавода, чтобы алкоголиков отпаивать». Алкоголь настолько меняет сознание Устину, что он не видит в жизни счастья, кроме как в четверти спирта.

В описании героя автор использует антитезу: в трезвом состоянии Устин злобен и раздражителен, но в пьяном становится добрым и человеческим. Сильный, крепкий мужчина превращается в вялую фигуру, блаженно улыбающуюся.

Образ Семена Баландина, пожалуй, самый трагичный образ в повести «Серая мышь». Он единственный образованный человек из всей компании, бывший директор завода. Герой еще не окончательно деградировал: Баландин все же сохраняет остатки человеческого достоинства, и оттого стыдится, что пьет за чужой счет. Трагизм образа автор усиливает с помощью контраста между нынешним положением опустившегося алкоголика и прежним высоким положением начальника. Портрет Семена Баландина страшен: автор постоянно подчеркивает мертвенную бледность лица, «обмороченные» бессмысленные глаза. Виль Липатов сравнивает Семена Баландина с «отупевшим от жажды животным», с «вурдалаком». Разрушение личности героя автор подчеркивает с помощью художественных деталей: трясущиеся руки, из-за чего невозможно удержать стакан, грязный, даже нищенский внешний вид героя, страшно запущенная комната, тухлая вода с одколоном и настойкой календулы в кружке. Виль Липатов показывает сложное болезненное состояние героя: он находится в бессознательном состо-

янии либо приходит в болезненное возбуждение, хочет умереть либо страшится этого, бесстыдно выпрашивает деньги у односельчан либо стесняется бывших коллег. Мастерски описана сцена белой горячки у Семена Баландина. Иначе говоря, галлюцинации устрашающего характера [Лисицын Ю.П., Копыт Н.Я.: 233].

Разрушительное действие алкоголя настолько влияет на сознание героя, что в конце повести Баландин, пьяный, одинокий, судорожно вливающий в себя настойку календулы, слышит песни волнистого существа, которое заполонило комнату. Затем существо множится, распадаясь на подводных жителей, распевających хором песню. В итоге галлюцинация резко исчезает, когда Баландин ложится, и появляется новое видение: черная дура в полу.

Образ Баландина олицетворяет деградацию личности, падение личности. Герой теряет способность к адекватному восприятию реальности, его мышление становится хаотичным. Виль Липатов не оставляет никакой надежды на исцеление героя, ведь серая мышь-символ надежды, не живет в доме Баландина.

Художественные формы изображения пьянства и измененного сознания под влиянием алкоголя в повести «Серая мышь»

В повести Вилия Липатова «Серая мышь» пьянство изображено при помощи нескольких художественных форм, раскрывающих глубину трагедии алкоголизма и измененного сознания.

Натуралистическое описание деградации

Виль Липатов детально, натуралистически описывает физические и психические изменения героев под влиянием алкоголя. Семена Баландин показан автором, как окончательно опустившийся, деградировавший человек. Дрожащий, бледный, обмякший – эти эпитеты создают мощный образ близкого к смерти человека. Он утратил смысл жизни, почти потерял чувство собственного достоинства. Ванечка Юдин, с каждым выпитым стаканом, все больше напоминает зверя, волка, готового уничтожить любого, кто встанет у него на пути. Устин Шемяка из здорового, сильного мужчины превращается в блаженное, вялое существо. Витька Малых теряет свою лучистость, любознательность, превращаясь в шаркающего по – старчески, бледного, осунувшегося человека. Точное отображение физического состояния, внутренних изменений героев подчеркивает остроту проблемы алкоголизма и влияние пьянства на сознание и облик человека.

Социальный контекст пьянства

В повести пьянство показано в социальном аспекте. Герои пьют не в одиночку, а в компании. Это товарищество создает свой мир, где нормой становится пить водку по воскресеньям. В компании есть свои ритуалы: ожидание открытия магазина, ссоры, примирения, выпивка на совместные день-

ги. Автор подчеркивает, используя антитезу, как отличается жизнь сельских жителей от жизни четверых алкоголиков. Пока жители поселка Чила-Юл завтракают, катаются на велосипедах, смотрят кино в клубе, компания постоянно ссорится из-за денег, озлобленно, с остервенением выпрашивает деньги у односельчан, ищет возможности выпить. Именно пьянство в компании привлекает Витьку Малых, которому в общем-то в начале повести водка была противна. Но именно совместные ритуалы, разговоры, ссоры привлекают молодого человека, постепенно обрекая героя на разрушение личности. В социальной среде герои плотно связаны друг с другом алкоголем, они не замечают, что деградируют, в их сознании такая жизнь становится единственно верной. Иногда все же приятели озвучивают друг другу, что кто-то перестанет пить, «уйдет в завязку» или все бросит и уедет на рыбалку. Однако эти обещания забываются мгновенно, как только замаячит возможность выпить. Социальный контекст пьянства, показанный Вилем Липатовым, раскрывает безысходность проблемы, изображает пьянство, как массовое явление, которое губительно влияет на личность, ее сознание.

Психологический портрет и внутренние переживания

Пьяные монологи героев позволяют понять истинный внутренний мир героев. В частности, монолог опустившегося Семена Баландина о серой мыше играет важную роль в понимании образа героя. Серая мышь-метафора духовного состояния человека. Монолог демонстрирует мысль Баландина о том, что даже в самых безнадежных условиях любой человек, благодаря своей внутренней силе, способен осмыслить свою жизнь и изменить ее. Серый цвет – отражение неприметности человека, но биеение сердца под тонкой кожей-надежда на пробуждение, исцеление и спасение. [Лерцовский В.: 25] Символика монолога Семена Баландина, в очередной раз пришедшего в сознание, связана с идеей стойкости человеческой души, духовного «сердца», бьющегося в моменты упадка, вечной надежды на внутреннее исцеление личности в минуты кризиса. Каждый человек носит в себе возможность обновления – эту мысль пытался донести до собутыльников Семен Баландин. [Лерцовский В.: 27] Оттого – то образ героя, опустившегося, переступившего черту, но все же в минуты прозрений мучающегося мыслями о смысле жизни, самый трагичный образ в повести.

Монолог Ванечки Юдина о портсигаре, разумеется, рассказанный после больших доз алкоголя, отражает внутренний мир человека. Бывший фронтовик, рассказывает Витьке Малых о том, как, рискуя жизнью, отдал майору забытый портсигар. Этот ветеран войны, в пьяном виде агрессивный, жестокий, скандальный, деспотичный, когда-то на фронте рисковал жизнью, заботясь о майоре: «Вот майора смертельно убили, он умирать собирается, перед ей, перед смертью, закуришь хочется». И с такими мыслями Ванечка Юдин под пулями, через мины, бежит к майору. Благода-

ря этому монологу вырисовывается психологический портрет Юдина: равнодушный, мужественный, по-детски чуткий. Оттого-то образ деградирующего Ивана Юдина особенно страшен. Таким образом, в минуты алкогольного помутнения герои раскрывают свои затаенные мысли и внутренние переживания. Пьяные же монологи – своеобразная попытка осмыслить свою жизнь.

Пейзажный зарисовки

В повести пейзаж имеет большое значение в раскрытии проблемы алкоголизма. События происходят в сибирском рабочем поселке на берегу Оби. Виль Липатов детально описывает природу, используя эпитеты, создает атмосферу солнечного дня: вычищенное, промытое солнце, яркое, молодое небо, сиреневая, прозрачная, сияющая река. Природные зарисовки наполнены светом, счастьем, несмотря на драматизм происходящих событий. Четверка приятелей не замечает красоты мира, они поглощены поиском водки. Такой контраст является художественным приемом, показывающим трагедию героев. В их сознании счастье заключается не в красоте природы, величии большой реки, а в четверти спирта, спрятанной у Цыпыловых. Эпизод, в котором семья Цыпыловых едет на велосипедах, и спицы ослепляют, отражая солнце, показывает, что мышление героев под влиянием алкоголя изменено. Устин Шемяка не в состоянии понять, что значит отдыхать, кататься, он не понимает смысла простых человеческих радостей. Автор изображает жизнь поселка в разное время, и в природе постоянно происходят изменения: светит горячее солнце, серебрится река, падают звезды, светит луна. Но жизнь четверых собутыльников фиксируется на поиске алкоголя. И с каждой выпитой бутылкой герои утрачивают контроль над своим сознанием, телом. Таким образом, контраст между природой и жизнью четверых деревенских жителей придает повествованию философскую глубину, акцентируя внимание на трагедии алкоголизма как социального и духовного явления.

Итак, Виль Липатов раскрывает проблему измененного сознания под влиянием алкоголя благодаря глубокому и трагичному изображению деградации личности. Художественные формы, такие как натуралистическое описание деградации, социальный контекст пьянства, психологический портрет и внутренние переживания, пейзажные зарисовки помогают писателю осмыслить трагедию алкоголизма и показать губительную зависимость от водки как фактор разрушения личности. Измененное сознание героев характеризуется утратой смысла жизни, нарушением мышления, социальной изоляцией, алкоголь меняет восприятие реальности, ведет к утрате контроля над собой. Мы можем сделать выводы: произведение является глубоким исследованием проблемы алкоголизма; автор создает многогранную картину влияния алкоголя на сознание человека; худо-

жественные средства помогают раскрыть трансформацию личности под воздействием спиртного; роман имеет важное социальное значение как предупреждение об опасности пьянства.

Литература

1. Липатов Виль Владимирович (1927–1979): биобиблиогр. указ. / сост. А.В. Яковенко; ТО-УНБ им. А.С. Пушкина. – Томск: Б.и., 2015. – 136 с. – (Жизнь замечательных томичей; вып. 15).
2. Лерцовский В. «Проза вмешивается в спор» // Вопросы литературы. – 1971-№ 10.-с.24–48
3. Лисицын Ю.П., Копыт Н.Я. Алкоголизм (социально-гигиенические аспекты) – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М: Медицина, 1983.-233 с.
4. Саватеев Вячеслав. «И беда, и вино»// «Литературная Россия». – 2015-№ 1971\17
5. Сборник «Трезвые мысли». Повести, рассказы, фельетоны. М.: Сов.писатель.1987.-512 с.

THE THEME OF ALTERED CONSCIOUSNESS UNDER THE INFLUENCE OF ALCOHOL IN THE NOVEL BY VILYA LIPATOV "THE GRAY MOUSE"

Korochantseva E.O.
Maxim Gorky Literary Institute

This article examines the effect of alcohol on the consciousness of characters in the novel "The Gray Mouse" by Vilya Lipatov. The aim of the study is to identify artistic forms for depicting altered consciousness under the influence of alcoholic beverages. The article analyzes how alcohol affects the perception of reality and how it transforms the consciousness of the characters, focusing on images that embody a state of intoxication. The reader is immersed in the world of characters who, through the prism of alcohol, experience a distorted perception of reality, which leads to profound emotional and psychological changes. The article also touches on the social and moral aspects of alcohol consumption, demonstrating how alcoholic beverages lead to personality degradation. In the course of the research, it was possible to establish that the work is a deep study of the problem of alcoholism, the author creates a multifaceted picture of the influence of alcohol on human consciousness, artistic means help to reveal the transformation of personality under the influence of alcohol. The novel has an important social significance as a warning about the dangers of drunkenness. Thus, the work is a comprehensive analysis confirming the importance of altered consciousness under the influence of alcohol as a key element in creating deep and memorable images of literature.

Keywords: altered consciousness, alcohol, alcoholism, personality degradation, distorted perception, transformation of consciousness, danger of drunkenness.

References

1. Lipatov Vil Vladimirovich (1927–1979): biobibliographical index. / compiled by A.V. Yakovenko; Pushkin Tomsk Regional Library. – Tomsk: B.i., 2015. – 136 p. – (The Life of Remarkable Tomsk Residents; issue 15).
2. Lertsovsky V. "Prose Intervenes in the Argument" // Voprosy Literature. – 1971– No. 10.-p.24–48
3. Lisitsyn Yu.P., Kopyt N. Ya. Alcoholism (social and hygienic aspects) – 2nd edition, revised and expanded. – M: Medicine, 1983.-233 p.
4. Savateev Vyacheslav. "Both Trouble and Wine"// "Literaturnaya Rossiya". – 2015-No. 1971\17
5. Collection "Sober Thoughts". Novellas, Stories, and Feuilletons. M.: Sov.Pisatel.1987.-512 p.

Особенности перевода сериальных глагольных конструкций с турецкого языка на русский

Кадырова Ольга Михайловна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
кафедра стран постсоветского зарубежья, Институт
евразийских и восточных исследований, Российский
государственный гуманитарный университет
E-mail: omkadyrova@yandex.ru

Сериальные глагольные конструкции (СГК) представляют собой смысловые единства, состоящие из нескольких элементов и выражающие определенные нюансы смысла. Это одно из сложнейших, если не спорных, явлений языка. Особенности репрезентации сериальных глагольных конструкций в разных языках мира привели как формированию различных представлений об этом явлении у исследователей. Обычно лингвисты опираются на результаты изучения явлений конкретных языков, и наша работа посвящена СГК современного турецкого языка. Опираясь на накопленные на данный момент научные знания, мы систематизировали инвентарь СГК в турецком языке, а также подобрали возможные единицы русского языка для их перевода с максимальным сохранением семантики. СГК неизбежно вызывают сложности при осуществлении перевода, в том числе синхронного, когда переводчик должен оперировать эквивалентами-клише. Систематизация СГК в процессе обучения переводу послужит фундаментом для дальнейшей работы переводчиков.

Ключевые слова: сериальные глагольные конструкции, СГК, турецкие конвербы, перевод сериальных глагольных конструкций, эквиваленты турецких конструкций с конвербами, эквиваленты турецких сериальных глагольных конструкций.

Введение

Глаголы относятся к языковым универсалиям и основным лексическим единицам языка, принимают разнообразные грамматические формы и могут иметь непростое семантическое содержание. Соответственно, глаголам как явлению языка посвящено немало работ исследователей. Глаголы можно классифицировать по морфологическим параметрам, лексическому значению, синтаксическим свойствам. При этом сериальные глагольные конструкции (СГК) необходимо изучать по всем указанным выше параметрам: морфология, синтаксис и семантика. Сериальные глагольные конструкции (СГК) – это сочетание глагольных форм для выражения одного понятия (*рус. ляг полежи*) или же, наоборот, использование одной глагольной формы для называния двух и более действий называются (*рус. сходи*). Для современного турецкого языка присутствие разнообразных СГК является характерной чертой. Например: *al gel* ‘принеси’ (*возьми и приди*), *bağırır çağır* – ‘кричать’ (*крича и звать*).

О сериальных глагольных конструкциях впервые ученые заговорили в XIX в., когда установили присутствие СГК в африканских языках семьи нигер-конго [1; 2; 3;]. Исследователи при описании данных явлений использовали общепринятые термины: комбинации (combinations), соединения (compounds) и связи (connections) [4, с. 7]. Со временем было обнаружено, что СГК в разнообразных формах присутствуют и в других языках мира. Впервые термин «соединенные» или «сериальные» глаголы (compound, serial verbs) употребили Балмер и Грант [5]. Начиная с конца 1960 гг. термин «сериализация» (serialization) постепенно стал замещаться термином «сериальные глагольные конструкции» (Serial Verb Construction – SVC). Впервые термин «сериальные глагольные конструкции» в современном понимании употребил Стюарт [6]. С 1970 г. этот термин стал применяться специалистами регулярно. Типолог Себба [7, с. 141] установил наличие СГК в 22 языках. А Диксон [8, с. 338] утверждает, что СГК встречаются в каждом третьем языке мира. Однако отсутствие четких границ определения СГК может приводить к включению в эту категорию разных единиц. И по мнению Себба, СГК в разных языках представлены в разной форме [7, с. 7–35]. Хаспельмат рассуждает о том, что расхождения в определениях СГК неизбежно, поскольку СГК не являются универсальной языковой категорией и в каждой системе имеет отличительные характеристики [9,

с. 293]. При этом Комри [10] выявил и сформулировал универсальные характеристики СГК.

Универсальные характеристики СГК по Комри:

1. Употребление СГК ограничивается одной клаузой;

2. Категориальные маркеры глагола могут присутствовать либо только у основного глагола цепочки, либо у всех элементов цепочки одинаковые.

3. СГК, выражая одно событие, позволяют расширить семантические свойства глагола и выразить их, а также позволяют создавать новые лексические единицы.

Турецкий лингвист Хирик [11], сопоставив мнения многих исследователей касательно определения СГК, пришел к выводу, что к таковым можно отнести следующие единицы:

1. Цепочка согласованных между собой глаголов, несущих значение одного процесса/действия;

2. Одна лексема, выражающая более одного из последовательных действий (one word construction).

Касательно тюркских СГК, Ксато [12], Гращенков и Маркман [13, с. 80–83] в качестве таковых рассматривают конструкции с конвербами. Ксато применяет термин «парные глаголы» (double verbs), рассматривает семантические и синтаксические особенности некоторых конструкций, где глагол, замыкающий цепочку (глагол образа действия), грамматикализуется и превращает сочетание в застывшую форму. Й. Аксан и М. Аксан [14, с. 398] выделяют три вида конструкций, где следующие друг за другом цепочкой глаголы или глагольные образования выступают как единое целое: сложные глаголы (compound verbs), отглагольные образования с адвербиальным значением (converbs) и сериальные глагольные конструкции (serial verb construction). В работе авторы предпочитают использовать выражение «последовательная глагольная конструкция» (sıralı eylem yapısı) и дают ему определение как «конструкция, образующая цепочку нескольких глаголов, обладающих единой внутренней структурой, временной семантикой, значением и полюсом». В 2019 г. вышла работа турецкого исследователя Эркана Хирика, посвященная комплексному анализу и классификации турецких СГК [11]. Мы рассматриваем турецкие СГК с опорой на этот труд, а также предлагаем способы их перевода турецких конструкций на русский язык.

СГК как цепочка глаголов

1. Цепочка глаголов с одинаковыми грамматическими показателями (симметричные СГК)

Айкхенвалд [15, с. 21] называет «симметричными» цепочки, в которых нет доминантных глаголов. Такие конструкции присутствуют в современном турецком языке.

(1) Biz-e mağaza-dan ekmek al gel.

я-dat магазин-abl¹ хлеб бери иди (ко мне)

¹ abl – аблатив, dat – датив

Перевод на русский язык: 'Купи мне в магазине хлеба' / 'Принеси мне хлеб из магазина'

В примере 1 выражение «al gel» не содержит главных и подчиненных единиц. Два слова – al 'возьми' и gel 'иди сюда' представляют собой синтаксическое целое, выполняют одну синтаксическую роль, могут быть заменены одним глаголом getir 'принеси'. То есть в примере одно событие выражено двумя глаголами, но в русском языке в качестве эквивалентов больше подойдут одиночные глаголы «купить», «принести».

(2) Gelin büke-yi fitlat-tı at-tı.

невеста букет-acc метнуть-pst кинуть-pst²

В примере 2 СГК образуют два глагола с похожим значением (метнуть, кинуть) для передачи значения интенсивности действия. На русский язык его можно перевести следующими:

'Невеста как кинет букет!' – Для перевода СГК применяется форма интенсивности действия частица «как» + глагол в личной форме «кинет».

'Невеста как метнула букет!' – Для перевода СГК применяется глагол 'метнула', означающий интенсивное бросание предмета, и усилительная частица 'как'.

(3) Zavallı adam öl-ür gid-er.

бедный человек умереть-fut уйти-fut³

В примере 3 СГК содержит сочетание глаголов не с синонимичным, но в какой-то степени близким значением (умрёт, уйдёт). Такое сочетание указывает на акцентуацию говорящего на том, что он лишится человека в результате его смерти. На русский язык это высказывание можно перевести такими способами:

'Бедный человек ведь умрёт'. – Для перевода, помимо глагола, использована усилительная частица «ведь».

Бедный человек уйдёт из жизни. – Для перевода используется фразеологизм, содержащий слово «уйдёт».

То есть для перевода симметричных СГК с турецкого языка на русский применяются одиночные глаголы, сочетания глагола и частицы, фразеологизмы.

2. Цепочка с категориальными показателями у одного глагола (несимметричные)

В турецком языке цепочка глаголов с одним категориальным показателем формируется по схеме: конверб + финитный глагол. Цепочки, в которых один глагол формально подчинен другому, Айкхенвалд [15, с. 21] называет «несимметричными».

(4) Ban-a market-ten ekmek al-ıp gel.

я-dat магазин-abl хлеб брать-CVB иди (ко мне)⁴

Перевод на русский язык: 'Купи мне в магазине хлеба' / 'Принеси мне хлеба из магазина.'

В примере 4 alıp – подчиненная единица (конверб). Однако с функциональной точки зрения слова alıp и getir представляют собой синтаксическое целое, выражая сказуемое. Перевод на рус-

² acc – аккузатив, pst – прошедшее время

³ fut – будущее время

⁴ cvb – конверб

ский язык остается без изменений. Примеры 2 и 3, которые мы рассматривали выше, также могут быть трансформированы в конструкции с конвербом на -ip без потери смысла: fırlat-ip at-tı, öl-ür gid-er.

Отдельного внимания заслуживают конструкции, где один из глаголов выступает в роли вспомогательного. Они могут графически отражаться как два слова или как одно, но в любом случае содержат два корня. Приведем несколько примеров.

(5) Hırsız ben-i gör-ünce korku-dan don-a kal-dı.

вор я-асс видеть-cvb страх-abl замернуть-cvb остаться-pst

‘Увидев меня, вор ошеломлен от страха.’

‘Вор, увидев меня, застыл на месте от страха.’

Мы видим, что СГК *dona kalmak* переводится на русский язык с помощью фразеологизмов «ошеломлен», «застыл на месте».

(6) Sen ödev-i yap-ı-ver.

ты задание-асс делать-асс-дай

‘Да сделай уже задание, наконец!’

В данном примере при осуществлении перевода необходимо отразить нетерпеливое ожидание говорящего. Мы предлагаем для выражения этого смысла использовать вводное слово «наконец».

(7) Kadın her ağla-yıp dur-u-yor.

женщина всё плакать-cvb стоять-pres¹

‘Женщина всё плачет и плачет.’

В примере 7 вспомогательный глагол *dur-* указывает на длительность действия. Мы находим возможным перевод СГК *ağlayıp dur* способом повторения глаголов «плачет и плачет».

Приведем некоторые регулярные сочетания с рекомендованным переводом на русский язык в таблице 1.

Таблица 1.

Симметричные СГК	Несимметричные СГК	Перевод на русский язык
bit- tüken-mek-	bit-ip tüken-	полностью закончиться
bas- git-	bas-ıp git-	топать/шагать (отсюда) – разг.
çek- git-	çek-ıp git-	уходить, проваливать -разг.
tut- at-	tut-up at-	взять и бросить
dur- düşün-	dur-up düşün-	обдумывать
sil- süpür-	sil-ip süpür-	вычистить, подмести и помыть
ara- tara-	ara-yıp tara-	разыскивать, прочесывать – разг.
yala- yut-	yala-yıp yut-	съесть с аппетитом
-	yap-ı-ver-	сделать, наконец сделать же уже
-	don-a kal-	ошеломнеть
-	söyle-yip dur-	все время говорить, настаивать

¹ pres – настоящее время

Сделаем вывод, что несимметричные СГК турецкого языка переводятся на русский язык с помощью лексических повторов (*плачет и плачет*), сочетаний глаголов (*взял и бросил*), фразеологизмов (*застыл на месте*), сочетаний глаголов с частицами, наречиями или другими единицами, помогающими уточнить характер действия (*съесть с аппетитом*), с вводными словами (*Сделай, наконец!*).

СГК один глагол – несколько действий

По мнению Хирика, многие турецкие глаголы имеют в своей глубинной структуре значение нескольких действий. Например, в глубинной структуре *уе-‘кушать’* заключены действия *çığne-‘жевать’* и *yut-‘глотать’*. Глагол *otur-* ‘сесть, садиться’ в турецком языке передает как момент усаживания, так и состояние сидения. Автор видит в этом проявление сериализации глагола. К этой же категории он относит глаголы, перевод которых мы указали в таблице 2.

Таблица 2.

СГК	Возможный перевод на русский язык
yat-	лечь/лежать
uyu-	заснуть/спать
yap-	загореться/гореть
uç-	полететь/лететь

С точки зрения перевода на русский язык данные глаголы, действительно, представляют собой проблему, потому что подбирать переводной эквивалент придется, исходя из контекста.

Пример:

(8) Ahmet saat 22’- de uyu-du.

Ахмет час 22-loc спать-pst²

‘Ахмет заснул в 22 часа.’

(9) Ahmet 8 saat uyu-du.

Ахмет час 8 спать-pst

‘Ахмет спал 8 часов.’

В примерах 8 и 9 в турецких предложениях используется один и тот же глагол *uyu-*. Этот глагол несет на себе значение как начала действия (*заснуть*), так и процесс его выполнения (*спать*). С точки зрения перевода на русский язык, нам будет интересно отметить, что соответствующие глаголы русского языка подбираются исключительно исходя из контекста: *в таком-то часу заснул, столько-то часов спал*.

Кроме того, Хирик выделяет лексемы, которые передают значение комплекса действий. Примеры приведены в таблице 3.

СГК, состоящие из одной лексемы, вызывают сложности при обучении студентов, когда лексема русского языка не имеет абсолютно соответствующего глагола-эквивалента в турецком языке. К таковым относятся: *убегать – koşarak git-*, *скатиться – yuvarlanarak düş-*, *размышлять – düşünür dur*. При переводе этих глаголов используются две

² loc – локатив

лексемы турецкого языка: глагол движения/бездействия и глагол образа действия в конвербиальной форме (*бегом двигаться, крутясь упасть, думая стоять*). Сложно также перевести на русский язык вышеупомянутую конструкцию *uarıver-*, так как глаголы «*сделать*», «*выполнить*» не передают семантику интенсивности действия.

Таблица 3.

СГК	семантика	Возможный перевод на русский язык
sızlan	жаловаться + рассказывать	сетовать
apar	взять + уйти	уносить, увозить
getir	взять + прийти	приносить, привозить, приводить
sufsa	читать + дуть	читать шепотом
ürükle	толкать/тащить + уносить	утащить

Заключение

В заключение скажем, что перевод сериальных глагольных конструкций на другой язык – творческий процесс. Но при обучении переводу с турецкого языка в университетской аудитории следует соблюдать некоторые рекомендации:

1. СГК представляют собой синтаксическое целое и не могут разбираться как однородные члены.
2. СГК турецкого языка бывают нескольких типов: цепочка слов а) симметричная б) несимметричная; одно слово – несколько событий. Несимметричные СГК могут быть идентичны симметричным и могут не иметь симметричных аналогов, если в их состав входят вспомогательные глаголы.
3. СГК турецкого языка могут иметь в языке перевода, то есть в русском, эквиваленты, состоящие как из одного слова, лексических повторов, из сочетания слов или фразеологизмов, помогающих передать семантику переводимой единицы.

Литература

1. Riis, Hans Nicolaus. Elemente des Akwapim-Dialects der Odschi-Sprache, Enthaltend Grammatiche Grundzüge und Wörtersammlung nebst Sammlung von Sprüchwörtern der Eingeborenen. Basel: Bahnmaier, 1853.
2. Christaller, Johann Gottlieb. A Grammar of the Asante and Fante Language Called Tshi [Chwee, Twi] Based on the Akuapem Dialect with Reference to the Other (Akan and Fante) Dialects. Basel: Basel Evangelical Mission Society, 1875.
3. Westermann, Dietrich. Grammatik der Ewe-Sprache. Berlin: Dietrich Reimer, 1907.

4. Lovestrand, Joseph. Serial Verb Constructions in Barayin: Typology, Description and Lexical-Functional Grammar. Oxford: Oxford University. (published dissertation), 2018.
5. Balmer, W.T. Grant, F. C. F. A Grammar of the Fante-Akan Language. London: Atlantis Press, 1929. 224 p.
6. Stewart, John. Some Restrictions on Objects in Twi // Journal of African Languages, II/2, 1963. P. 145–149.
7. Sebba, Mark. The Syntax of Serial Verbs: An Investigation into Serialisation in Sranan and Other Languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1987.
8. Dixon, Robert M.W. Serial Verb Constructions: Conspectus and Coda // Aikhenvald A.Y., Dixon R.M. W. eds. Serial Verb Constructions A Cross-linguistic Typology. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 338–350.
9. Haspelmath, Martin. The Serial Verb Construction: Comparative Concept and Cross-Linguistic Generalizations // Language and Linguistics. XVII/3, 2016. P. 291–319.
10. Comrie, Bernard. Serial Verbs in Haruai (Papua New Guinea) and Their Theoretical Implications // J. Bouscaren, J. Franckel, S. Robert eds. Langues et Langage: Problèmes et Raisonnement en Linguistique, Mélanges Offerts à Antoine Culioli. Paris: University Presses of France, 1995. P. 25–37.
11. Hirik, Erkan. Seri Fiil Yapıları ve Türkçe. Karadeniz Araştırmaları. XVI/61: 120–141.
12. Csato, Eva A. Turkish Double Verbs in Typological Perspective // Ebert K.H., Zuniga F. Aktionsart and Aspectotemporality in Non-European Languages. Zürich: ASAS-Verlag, 2001. P. 175–187.
13. Grashchenkov, Pavel. Vita Markman. Serial Verb Ditransitives in Turkic // Andrew Simpson ed. Proceedings of Working on Altaic Formal Linguistics 7. MIT Working Papers in Linguistics, 2011.
14. Aksan Yeşim, Aksan Mustafa. Birleşik Eylemler, Sıralı Eylemler ve Görünüş // Sarı M., Nas H. Eds. Proceedings of the XIXth National Linguistics Conference. Şanlıurfa: Elif Printing House, 2005. P. 398–413.
15. Aikhenvald, Alexandra Y. Serial Verb Constructions in Typological Perspective // A. Aikhenvald, R. Dixon, eds. Serial Verb Constructions: Crosslinguistic Typology. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 1–68.

SPECIFICITY OF TRANSLATING SERIAL VERBAL CONSTRUCTIONS FROM TURKISH INTO RUSSIAN

Kadyrova O.M.

Russian State University for the Humanities

Serial verb constructions (SVC) are semantic units consisting of several elements and expressing certain nuances of meaning. This is one of the most complex controversial phenomena in language. The peculiarities of the representation of serial verb constructions in different languages of the world have led to the formation of various ideas about this phenomenon among researchers. Usually, linguists rely on the results of studying the phenomena of specific languages, and our work focuses on the SVCs of modern Turkish. Based on the scientific knowledge accumulated to date, we have systematized the inventory of SPCs in the Turkish language, as well as selected

possible Russian language units for their translation with maximum preservation of semantics. SPC inevitably cause difficulties in translation, including simultaneous translation, when the translator must use equivalent clichés. The systematization of SPC in the translation training process will serve as a foundation for future work of translators.

Keywords: serial verb constructions, SVC, Turkish converbs, translation of serial verb constructions, equivalents of Turkish converbs, equivalents of Turkish serial verb constructions.

References

1. Riis, Hans Nicolaus. Elements of the Akwapim dialect of the Odshi language, Containing basic grammatical features and a collection of words along with a collection of native proverbs. Basel: Bahnmaier, 1853.
2. Christaller, Johann Gottlieb. A Grammar of the Asante and Fante Language Called Tshi [Chwee, Twi] Based on the Akuapem Dialect with Reference to the Other (Akan and Fante) Dialects. Basel: Basel Evangelical Mission Society, 1875.
3. Westermann, Dietrich. Grammar of the Ewe language. Berlin: Dietrich Reimer, 1907.
4. Lovestrand, Joseph. Serial Verb Constructions in Barayin: Typology, Description and Lexical-Functional Grammar. Oxford: Oxford University. (published dissertation), 2018.
5. Balmer, W.T. Grant, F. C. F. A Grammar of the Fante-Akan Language. London: Atlantis Press, 1929. 224 p.
6. Stewart, John. Some Restrictions on Objects in Twi // Journal of African Languages, II/2, 1963. P. 145–149.
7. Sebba, Mark. The Syntax of Serial Verbs: An Investigation into Serialisation in Sranan and Other Languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1987.
8. Dixon, Robert M.W. Serial Verb Constructions: Conspectus and Coda // Aikhenvald A.Y., Dixon R.M. W. eds. Serial Verb Constructions A Cross-linguistic Typology. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 338–350.
9. Haspelmath, Martin. The Serial Verb Construction: Comparative Concept and Cross-Linguistic Generalizations // Language and Linguistics. XVII/3, 2016. P. 291–319.
10. Comrie, Bernard. Serial Verbs in Haruai (Papua New Guinea) and Their Theoretical Implications // J. Bouscaren, J. Franckel, S. Robert eds. Langues et Langage: Problèmes et Raisonnement en Linguistique, Mélanges Offerts à Antoine Culioli. Paris: University Presses of France, 1995. P 25–37.
11. Hirik, Erkan. Serial Verb Constructions and Turkish. Karadeniz Araştırmaları. XVI/61: 120–141.
12. Csato, Eva A. Turkic Double Verbs in Typological Perspective // Ebert K.H., Zuniga F. Aktionsart and Aspectotemporality in Non-European Languages. Zürich: ASAS-Verlag, 2001. P. 175–187.
13. Grashchenkov, Pavel. Vita Markman. Serial Verb Ditransitives in Turkic // Andrew Simpson ed. Proceedings of Working on Altaic Formal Linguistics 7. MIT Working Papers in Linguistics, 2011.
14. Aksan Yesim, Aksan Mustafa. Compound verbs, serial verbs and aspect // Sarı M., Nas H. Eds. Proceedings of the XIXth National Linguistics Conference. Sanliurfa: Elif Printing House, 2005. P. 398–413.
15. Aikhenvald, Alexandra Y. Serial Verb Constructions in Typological Perspective // A. Aikhenvald, R. Dixon, eds. Serial Verb Constructions: Crosslinguistic Typology. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 1–68.

Лингвокультурные основания речевой культуры сотрудников МВД Российской Федерации: от профессиональной речи к профессиональной идентичности

Приходько Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский
юридический институт МВД России

E-mail: ov.prikhodko@yandex.ru

В статье рассматривается феномен речевой культуры сотрудников органов внутренних дел как отражение их профессиональных и культурных ценностей. Определяются лингвокультурные коды профессиональной речи, обеспечивающие формирование и укрепление профессиональной идентичности. На основе анализа письменных и устных речевых образцов, а также анкетирования сотрудников МВД России выявлена взаимосвязь между уровнем речевой культуры, осознанием профессиональной принадлежности и ценностно-нормативной системой ведомства. Делается вывод о том, что речевая культура является не только инструментом делового взаимодействия, но и фактором становления профессионального самосознания личности сотрудника органов внутренних дел.

Ключевые слова: речевая культура, профессиональная речь, лингвокультурный код, профессиональная идентичность, языковая личность, сотрудники МВД, речевая рефлексия.

Введение

Современная профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел (ОВД) требует высокого уровня речевой культуры, выступающей не только инструментом делового взаимодействия, но и показателем личностной зрелости, профессиональной компетентности и этической ответственности.

Несмотря на значительное количество исследований в области культуры речи (Л.А. Вербицкая, В.В. Лекант, О.Б. Сиротинина, Н.И. Формановская, М.А. Ожегова, Т.В. Матвеева, Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев, Г.Н. Иванова-Лукиянова, В.Г. Костомаров и др.), лингвокультурологии (В.Г. Костомаров, С.Г. Воркачев, В.А. Маслова, Д.С. Лихачев, А.Д. Дейкина, И.В. Горшунова и др.) и профессиональной идентичности (А.А. Бодалев, И.С. Клецина, А.К. Маркова, В.Ф. Ситников, С.А. Дружилов и др.), проблема взаимосвязи лингвокультурных оснований речевой культуры и процессов формирования профессиональной идентичности сотрудников МВД остается недостаточно разработанной.

Актуальность проблемы подчеркивается исследованиями М.С. Анненковой, показавшей, что формирование языковой личности сотрудника МВД является одним из ключевых элементов его профессионализма и отражается в учебных дисциплинах, таких как русский язык, культура речи, риторика, [1] и М.С. Баликовой, выявившей тесную связь между общей речевой культурой сотрудников ОВД и компонентами профессионального общения [2]. Наряду с этим, Е.Н. Курсакова, О.М. Любимова, Д.А. Григорьев относят владение речевой культурой к профессионально-важным качествам сотрудников ОВД [10].

Однако в большинстве исследований уделяется внимание либо нормативным аспектам языка, либо формальным характеристикам речи, при этом механизмы реализации и укрепления профессиональной идентичности через речевые практики остаются недостаточно изученными.

Цель исследования – выявить лингвокультурные основы речевой культуры сотрудников МВД и проанализировать их влияние на формирование профессиональной идентичности.

Задачи исследования

1. уточнить понятие речевой культуры в профессиональном контексте деятельности органов внутренних дел;

2. определить специфику лингвокультурных кодов профессиональной речи сотрудников МВД;
3. описать речевые практики, отражающие профессиональные ценности;
4. выявить механизмы формирования профессиональной идентичности через речевое взаимодействие.

Объект исследования – профессиональная речевая культура сотрудников ОВД.

Предмет исследования – лингвокультурные основания и идентификационные функции профессиональной речи.

Методологическую основу исследования составляют положения лингвокультурологического, коммуникативно-деятельностного, дискурсивного, прагмалингвистического подходов, позволяющих рассматривать речь как носитель культурных смыслов и инструмент профессиональной самоидентификации.

Методы исследования

В работе использованы методы контент-анализа служебных документов, анкетирования и наблюдения за речевыми ситуациями, лингвистический и прагмалингвистический анализ, а также методы количественной обработки данных. Для установления взаимосвязей между уровнем речевой культуры и осознанием профессиональной идентичности применён коэффициент корреляции Спирмена.

Понятие речевой культуры в профессиональном контексте

Речевая культура традиционно рассматривается в отечественной лингвистике как интегративное понятие, отражающее совокупность знаний о языке, коммуникативных умений и ценностных установок личности.

В современных исследованиях Баликовой М.С., Вороничевой О.В., Каримовой Т.С., Липиной Е.А., Шуленковой М.А., Закировой А.О. речевая культура сотрудников органов внутренних дел трактуется как профессионально обусловленный уровень владения языком, обеспечивающий эффективность служебного общения, правовую корректность высказываний и соответствие речевого поведения нормам служебной этики [4, 5, 7, 11, 14].

Значимость культурно-речевой сферы для сотрудников правоохранительных органов подтверждается нормативными правовыми актами, регламентирующими их профессиональную деятельность, в первую очередь Кодексом профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации (гл. 4 «Культура речи и правила служебного общения»).

Содержание понятия «речевая культура сотрудника органов внутренних дел» включает три взаимосвязанных компонента:

нормативный компонент (знание и соблюдение языковых норм);

этический компонент (уважение к адресату, соблюдение служебного этикета);

коммуникативный компонент (умение выбирать речевые стратегии в зависимости от ситуации).

Эти компоненты формируют основу профессиональной речевой компетенции, определяющей качество взаимодействия в служебной и гражданской коммуникации.

Таким образом, речевая культура в профессиональном контексте – это система речевых и этико-коммуникативных умений, обеспечивающих эффективное и нормативное взаимодействие в служебных ситуациях. Она является не только частью общей культуры личности, но и одним из ключевых показателей её профессиональной идентичности..

Языковая личность сотрудника МВД

В соответствии с концепцией Ю.Н. Караулова, языковая личность представляет собой многослойное образование, включающее вербально-семантический, когнитивный и мотивационный уровни [6]. Применительно к сотруднику МВД каждый из этих уровней имеет собственную специфику.

На вербально-семантическом уровне формируется репертуар языковых средств – служебные клише, юридические термины, официальные формулы, обеспечивающие точность, нормативность и ритуализованность речи. Этот уровень отражает овладение профессиональным языком как «кодом институциональной принадлежности».

Когнитивный уровень связан с системой представлений о мире, типичных для правоохранительной деятельности: категориями законности, ответственности, порядка, дисциплины, а также с профессиональными концептами «служба», «честь», «опасность», «гражданин».

Мотивационный уровень задает ценностные установки, выраженные в устойчивых языковых формулах: «служу закону», «во благо общества», «выполняю приказ». Эти выражения не просто маркируют профессиональную принадлежность, но и структурируют внутреннюю позицию говорящего – его чувство долга и сопричастности.

Современный коммуникативный портрет сотрудника МВД включает такие черты, как нормативность, рациональность, сдержанность, уважительное дистанцирование и готовность к диалогическому взаимодействию.

Лингвокультурные особенности профессиональной речи сотрудников МВД

Лингвокультурологический подход позволяет рассматривать профессиональную речь как средство репрезентации культурных смыслов и ценностей профессионального сообщества. Как отмечает В.Г. Костомаров, язык отражает «ментальность народа и его ценностную систему» [9], а В.А. Маслова подчеркивает, что в профессиональной среде формируются особые культурные коды – устойчи-

вые смысловые комплексы, задающие нормы речевого поведения [12].

Профессиональная речь сотрудников МВД представляет собой структурно организованную систему, сочетающую элементы официально-делового и профессионально-разговорного стилей. Основу её лексико-семантического состава формируют юридическая терминология («*протокол осмотра*», «*административное правонарушение*»), служебные клише («*в ходе проверки установлено*», «*в установленном порядке*»), а также профессионализмы, выполняющие функцию внутрикорпоративной идентификации («*обработать ориентировку*», «*профилировать*», «*транспортировать в дежурную часть*»).

Помимо нормативного пласта активно функционируют жаргонизированные и сниженные формы («*сработал*», «*чистый*», «*отработка адреса*»), используемые преимущественно в неофициальном внутрислужебном общении. Их присутствие отражает процесс естественного развития профессионального языка, где важен баланс между точностью и живостью речи.

Эвфемизмы («*приняты меры реагирования*», «*оказано содействие*») обеспечивают коммуникативную корректность и смягчают оценочность, особенно при взаимодействии с гражданами. Таким образом, лексико-семантическая структура профессионального дискурса МВД сочетает нормативную строгость с адаптивной гибкостью, что позволяет поддерживать юридическую точность и этическую приемлемость высказываний.

Речевая культура сотрудников МВД формируется на основе системы лингвокультурных кодов, отражающих ключевые ценности профессионального сообщества – служение закону, честь, дисциплину, субординацию и коллективную ответственность. Эти коды определяют выбор языковых форм, речевых стратегий и коммуникативных ролей.

Код служения закону реализуется через безличные и обезличенные конструкции («*установлено*», «*выявлено*», «*принято решение*»), подчеркивающие приоритет нормы над личным мнением. Код чести и дисциплины проявляется в речевой сдержанности и избегании эмоционально окрашенных выражений; код субординации – в строгом соблюдении речевого этикета и маркировке статуса адресата («*товарищ подполковник*», «*уважаемый гражданин*»). Код коллективизма выражается в инклюзивных конструкциях («*нами проведена проверка*», «*коллектив отдела принял решение*»), формирующих образ корпоративной сопричастности.

Речь сотрудников МВД осуществляется преимущественно в рамках официально-делового стиля, которому присущи регламентированность, точность, сдержанность и экономия языковых средств.

На синтаксическом уровне преобладают сложные конструкции с причастными и деепричастными оборотами, пассивные формы, а также безлич-

ные и страдательные обороты, создающие эффект объективности: «*При осмотре места происшествия установлено наличие следов взлома*», «*В ходе проведения оперативных мероприятий выявлены факты нарушения*».

Распространены многоступенчатые предложения с однородными членами и вставными конструкциями, обеспечивающие полноту и юридическую точность описания: «*Сотрудники подразделения, действуя в рамках оперативного плана и в соответствии с указанием руководства, провели проверку адресов, где, по предварительным данным, мог находиться подозреваемый*».

Такой синтаксис способствует формированию специфической «риторики отчетности», где субъект действия отходит на второй план, уступая место процедуре и результату. Подобный стиль служит задачам регламентации, фиксации и контроля, но при этом требует высокой степени владения языковыми нормами, чтобы избежать бюрократической избыточности. Сотрудник, владеющий профессиональной речью, должен уметь переключаться между формальным и нейтрально-разговорным кодом в зависимости от статуса адресата и цели высказывания.

Профессиональная идентичность и речевая культура

Профессиональная идентичность в современной науке определяется как осознание человеком своей принадлежности к определенной профессиональной группе и принятие ее норм, ценностей и моделей поведения. Исследуя идентичность человека на этапе взросления, А.А. Бодалев подчеркивал важность формирования профессиональной идентичности как основного элемента при выборе профессии. По мнению ученого, понимание себя важно именно в контексте профессии, что определяет и уровень мотивации, и удовлетворенность профессиональной деятельностью [3].

И.С. Клецина отмечает, что обращение к категории идентичности позволяет увидеть «механизмы связи между внутриличностной и социокультурной обусловленностью действий в ситуациях социального взаимодействия, понять противоречивость групповых и личных начал в человеке» [8].

По мнению современных исследователей (Анненкова, Пухно), речевые практики сотрудников МВД являются неотъемлемой частью процесса формирования их профессиональной идентичности, так как язык служит инструментом внутренней самоидентификации и внешнего позиционирования [1, 13].

В контексте деятельности органов внутренних дел профессиональная идентичность формируется через:

когнитивный компонент – знания о профессии;

эмоционально-оценочный компонент – отношение к своей роли;

поведенческий компонент – следование профессиональным нормам.

С точки зрения коммуникативной лингвистики идентичность формируется и выражается через речевую деятельность. В речи сотрудников МВД профессиональная идентичность проявляется через:

- профессиональные самообозначения («сотрудник полиции», «дежурный офицер», «следователь», «оперативный сотрудник», «патрульный», «дознатель», «сотрудник органов внутренних дел», «представитель закона»), которые отражают профессиональную принадлежность и специализацию;
- речевые жанры (рапорт, служебная записка, объяснение, устный доклад, протокол допроса, постановление, справка, приказ), имеющие строгую регламентированную структуру;
- этикетные формулы («гражданин», «прошу разрешить», «в установленном порядке», «представьтесь, пожалуйста», «ваши документы», «предъявите документы», «прошу следовать за мной», «будьте добры», «согласно регламенту»), формирующие официальный стиль общения и поддерживающие профессиональный имидж;
- профессионализмы и термины (протокол, дознание, оперативно-розыскная деятельность, административное правонарушение), свидетельствующие о владении профессиональной лексикой;
- речевые стратегии (информирование, предупреждение, требование, убеждение), характерные для профессиональной коммуникации сотрудников МВД;
- формулы профессиональной миссии («обеспечение правопорядка», «предотвращение преступлений», «охрана общественной безопасности»).

Внутренний служебный дискурс характеризуется иерархичностью речевых ролей (начальник – подчиненный, старший – младший по званию) и формулами подчинения: «разрешите доложить», «принято к исполнению». Эти речевые модели формируют ощущение дисциплинарной общности и закрепляют корпоративные ценности через язык.

Случаи нарушения этикетных норм – например, использование командного тона при общении с гражданином, резкие формулировки или отказ в приветствии – воспринимаются как коммуникативные сбои, способные подорвать доверие и вызвать жалобы. Они служат показателем недостаточной речевой компетенции и нарушения этико-профессионального стандарта.

Социально-речевая рефлексия

Речевая рефлексия выступает важнейшим элементом формирования профессионального самосознания. Осознавая, как и зачем он говорит, сотрудник МВД выстраивает границы собственного «я» в коммуникативном пространстве.

По результатам анкет, наблюдений и анализа служебных коммуникаций, моделированных в рамках исследования, можно выделить несколько тенденций.

Во-первых, сотрудники осознают различие между официальной и неформальной речью, но не всегда владеют механизмом их переключения в зависимости от адресата.

Во-вторых, фиксируется разрыв между нормативной моделью речи и реальной практикой, где присутствуют элементы жаргона, разговорные сокращения и эмоциональные оценки («по линии участковых», «объект проблемный», «поймали с поличным»).

Подобные отклонения не всегда свидетельствуют о снижении речевой культуры: они отражают естественное стремление профессионального сообщества к языковой адаптации и экономии. Однако при чрезмерном распространении эти элементы могут деформировать общественное представление о речевом облике сотрудника правоохранительных органов.

Методы и результаты исследования

Материалом для исследования послужили:

80 образцов письменных служебных текстов (рапорты, объяснительные, отчеты, докладные записки);

20 транскрибированных диалогов типичных коммуникативных ситуаций;

Анкетирование 52-х сотрудников (возраст 21–48 лет, стаж службы 0,5–15 лет).

Анализ показал стандартизованность письменного дискурса, активное использование клише («В ходе проверки установлено...», «Приняты меры реагирования...») и сочетание официально-деловых и жаргонизированных элементов в устной речи.

Также анализ позволил выделить четыре ключевых лингвокультурных кода профессионального сознания:

служения,
дисциплины и субординации,
коллективизма,
законности и контроля.

Распределение их употребления: служение – 34%, дисциплина – 28%, коллективизм – 22%, законность – 16%.

Анкетирование показало, что 68% респондентов считают уровень своей речевой культуры достаточным, но 54% испытывают трудности при переключении между стилями, а 42% отмечают влияние жаргонизмов на повседневную речь.

Корреляционный анализ ($r = 0,67$) подтвердил зависимость между осознанностью профессиональной идентичности и владением нормативными формами речи.

Эти данные доказывают, что речевая культура выступает внутренним маркером профессиональной идентичности и фактором формирования позитивного имиджа сотрудника МВД.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило гипотезу о тесной взаимосвязи речевой культуры и профессиональной идентичности сотрудников органов внутренних дел.

В ходе анализа выявлены лексико-семантические группы профессионализмов, клише и эвфемизмов, отражающие ценности служебной среды, а также прагматические и этикетные формулы, поддерживающие дисциплину, субординацию и коллективизм.

Эмпирические данные показали корреляцию между уровнем владения нормативной речью и степенью осознанности профессиональной идентичности. Это подтверждает, что язык не только отражает профессиональные ценности, но и активно формирует их, выступая механизмом самоидентификации личности в служебном пространстве.

Научная новизна исследования заключается в систематизации лингвокультурных кодов профессионального дискурса МВД и установлении статистически подтверждённой связи между речевой культурой и профессиональной идентичностью.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов при разработке программ речевой подготовки, курсов по культуре профессиональной коммуникации и тренингов по формированию этико-коммуникативной компетенции сотрудников органов внутренних дел.

Литература

1. Анненкова, М.С. Формирование языковой личности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации / М.С. Анненкова // Прикладная психология и педагогика. – 2025. – Т. 10, № 1. – С. 228–238.
2. Баликова М.С. Культура речи и ее роль в профессиональном общении сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 7.
3. Бодалев А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступенях взрослости // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 93–98.
4. Вороничева О.В. Развитие речевой компетенции в процессе повышения квалификации сотрудников ОВД // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № V5. – С. 32–38.
5. Закирова А. О. О роли русского языка в формировании профессиональной компетенции сотрудников органов внутренних дел // Право и образование. – 2023. – № 4. – С. 156–162.
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов; Отв. ред. Д.Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – Москва: Наука, 1987. – 261 с.
7. Каримова Т.С. Обучение сотрудников правоохранительных органов профессиональному речевому общению с учетом его особенностей на этапе прохождения первоначального обучения // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2018. – № 16–2. – С. 144–145.
8. Клецина И.С. Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности // Психолого-педагогические исследования. – 2010. – № 2. – С. 78–86.
9. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи / В.Г. Костомаров – «Златоуст», 1999. – 330 с.
10. Курсакова, Е.Н. Формирование профессионально-важных качеств сотрудников ОВД посредством проектной методики изучения дисциплины «профессиональная этика и служебный этикет» / Е.Н. Курсакова, О.М. Любимова, Д.А. Григорьев // Прикладная психология и педагогика. – 2024. – Т. 9, № 4. – С. 104–113.
11. Липина Е.А. Проблемы письменной речи сотрудников полиции (нарушение лексических норм) // Вестник Московского университета МВД России. – 2016. – № 6. – С. 187–190.
12. Маслова, В.А. Культурные коды как путь описания взаимодействия языка и культуры / В.А. Маслова // Коммуникативное пространство. Информационное пространство. Культурное пространство. Коммуникативное пространство Беларуси: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 22–23 декабря 2020 г. – Минск: МГЛУ, 2021. – С. 101–104.
13. Пухно П.С. Формирование профессиональной идентичности сотрудников МВД: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (Новочеркас. политехн. ин-т). – Новочеркасск, 2005. – 20 с.
14. Шуленкова М.А. Совершенствование культуры речи сотрудника полиции в условиях образовательной организации системы МВД России // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 123–128.

LINGUISTIC AND CULTURAL FOUNDATIONS OF THE SPEECH CULTURE OF EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION: FROM PROFESSIONAL SPEECH TO PROFESSIONAL IDENTITY

Prikhodko O.V.

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The article examines the phenomenon of speech culture of law enforcement officers as a reflection of their professional and cultural values. The linguistic and cultural codes of professional speech are determined, ensuring the formation and strengthening of professional identity. Based on the analysis of written and oral speech samples, as well as questionnaires from employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the relationship between the level of speech culture, awareness of professional affiliation and the value and regulatory system of the department was revealed. It is concluded that speech culture is not only a tool for business interaction, but

also a factor in the formation of professional self-awareness of the personality of an employee of the internal affairs bodies.

Keywords: speech culture, professional speech, linguistic and cultural code, professional identity, linguistic personality, employees of the Ministry of Internal Affairs, speech reflection.

References

1. Annenkova, M.S. Formation of the linguistic personality of an employee of the internal affairs bodies of the Russian Federation / M.S. Annenkova // *Applied psychology and pedagogy*. 2025. Vol. 10, No. 1. pp. 228–238.
2. Balikova M.S. Culture of speech and its role in professional communication of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2019. No. 7.
3. Bodalev A.A. On the characteristics of identification and identity at the stages of adulthood // *The world of psychology*. – 2004. – No. 3. – pp. 93–98.
4. Voronicheva O.V. Development of speech competence in the process of professional development of police officers // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. – 2019. – No. V5. – pp. 32–38.
5. Zakirova A.O. On the role of the Russian language in the formation of professional competence of employees of internal affairs bodies // *Law and education*. – 2023. – No. 4. – pp. 156–162.
6. Karaulov, Yu.N. Russian language and linguistic personality / Yu.N. Karaulov; Ed. by D.N. Shmelev; USSR Academy of Sciences, Department of lit. and yaz. Moscow: Nauka Publ., 1987. 261 p.
7. Karimova T.S. Training law enforcement officers in professional speech communication, taking into account its peculiarities at the stage of initial training // *Current problems of combating crimes and other offenses*. – 2018. – No. 16–2. – pp. 144–145.
8. Kletsina I.S. Features of the formation of gender identity of modern boys and girls in the context of socio-psychological personality development // *Psychological and pedagogical research*. – 2010. – No. 2. – pp. 78–86.
9. Kostomarov V.G. The linguistic taste of the epoch / V.G. Kostomarov – "Zlatoust", 1999. – 330 p.
10. Kursakova E. N., Lyubimova O.M., Grigoriev D.A. Formation of professionally important qualities of police officers through a project methodology for studying the discipline "professional ethics and official etiquette" / E.N. Kursakova, Lyubimova O.M., Grigoriev D.A. // *Applied Psychology and Pedagogy*. – 2024. – Vol. 9, No. 4. – pp. 104–113.
11. Lipina E.A. Problems of written speech of police officers (violation of lexical norms) // *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. – 2016. – No. 6. – pp. 187–190.
12. Maslova, V.A. Cultural codes as a way of describing the interaction of language and culture / V.A. Maslova // *Communicative space. Information space. Cultural space. The communicative space of Belarus: materials of the International Scientific Conference, Minsk, December 22–23, 2020*. Minsk: MGLU, 2021. pp. 101–104.
13. Pukhno P.S. Formation of professional identity of employees of the Ministry of Internal Affairs: abstract of the dissertation. ... kand. Social Sciences: 22.00.04 / South-Russian State Technical University. University (Novocherkassk. Polytechnic University. in-t). – Novocherkassk, 2005. – 20 p.
14. Shulenkova M.A. Improving the speech culture of a police officer in the context of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Teacher education in Russia*. – 2019. – No. 2. – pp. 123–128.

Александр Солженицын и западная литературная теория: теория и практика художественного творчества

Рауия Улд сахари,

аспирант, Литературный институт им. Горького
E-mail: rawsekou@gmail.com

Статья посвящена анализу теории и практики художественного творчества Александра Солженицына в западной литературной традиции. Поднимаются вопросы границе между художественным вымыслом и исторической правдой в произведениях, интерпретации «русского вопроса», понимания национальных черт характера героев, как религиозной, так и идеологической составляющей их мировоззрения. Автор анализирует критическую трактовку жанровой специфика солженицынской прозы, соотношение между исторической правдой и художественным вымыслом. Представлено и противопоставление персонажей героев-праведников и представителей тоталитарной диктатуры. Исследованы практические приемы его литературного творчества, такие как, полифоническая техника письма, временная организация художественного пространства, параллелизм изложения. Сформулирован вывод, что в рамках западной литературной теории ведущее место занимает оппозиционный характер, как личности, так и прозы писателя, а также полемический диалог, направленный на поиск разгадки «русской души».

Ключевые слова: литературная теория, Александр Солженицын, жанровая специфика, историческая правда, «русский вопрос», художественные приемы.

В настоящее время фигура Александра Исаевича Солженицына является ключевой в исследовании русской словесности XX – начала XXI столетий, как в пределах Российской Федерации, так и за её границами. Его литературное наследие, охватывающее романы, новеллистику, рассказы и фундаментальные труды, такие как «Красное колесо» и «Архипелаг ГУЛАГ», оказало заметное воздействие на развитие русской литературы во второй половине XX века. Его произведения стали предметом пристального внимания критиков и литературоведов, формируя новые направления в литературном анализе и интерпретации, и вызвали значительный интерес у западных литературных критиков. Особую роль в изучении наследия Солженицына играет научный отдел при Доме русского зарубежья, носящем его имя[1].

Изучение творчества Солженицына, активизировавшееся после публикации его произведений в России во второй половине 1980-х годов, представлено в многочисленных монографиях и отдельных изданиях [2]. Его наследие продолжает привлекать внимание читателей и исследователей по всему миру.

Несмотря на обилие исследований, творчество Солженицына по-прежнему не исчерпало свой потенциал для изучения. В анализе художественного наследия Солженицына западные исследователи акцентируют внимание в основном на исторической точности и достоверности его прозы, а также на нарративных и жанровых особенностях и образном строе произведений. На этой основе осуществляется изучение философских, аксиологических и социальных убеждений автора. Переосмысление художественных ценностей, содержащихся в его произведениях, в контексте новых глобальных вызовов происходит относительно редко.

В западной литературной критике активно обсуждается дилемма соотношения художественного вымысла и исторической достоверности в произведениях Александра Солженицына, акцентируя внимание на «Архипелаге ГУЛАГе». Это произведение, основанное на свидетельствах очевидцев, личном опыте и архивных документах, позиционируется как исчерпывающее описание советской лагерной системы.

Некоторые критики, в частности, Джордж Штайнер, признавая выдающуюся моральную и политическую значимость «Архипелага ГУЛАГа» в обличении тоталитаризма, поднимали вопросы о его принадлежности к литературному канону. Штайнер, например, акцентировал внимание на преобладании дидактической функции над эстетиче-

ской составляющей в произведении, утверждая, что его ценность определяется скорее безупречностью исторической правды, чем художественным мастерством [3].

В противовес этому мнению, другие исследователи, включая Ирвинга Хоу, подчёркивали новаторский характер жанрового синтеза, осуществлённого Солженицыным в «Архипелаге ГУЛАГе», где объединены элементы документальной прозы, показания свидетелей, художественной литературы и политического манифеста. Они утверждали, что Солженицын разработал принципиально новый формат исторической прозы, где индивидуальный опыт и документальные материалы достигают масштаба эпического нарратива, способного не только расширить познания читателя, но и оказать сильное эмоциональное воздействие [4].

Вопрос об исторической точности сохраняет свою значимость и при анализе других работ Солженицына, например, таких как «В круге первом» и «Раковый корпус». Западные исследователи акцентируют внимание на влиянии личного опыта, убеждений и политических взглядов автора на изображение исторических событий и личностей. Ведется дискуссия о возможности объективного повествования в произведениях, где тесно взаимосвязаны личное восприятие и политическая позиция [5]. Данная проблематика рассматривается в контексте западных теорий историзма, взаимосвязи истории и литературы, а также восприятия специфики русской истории.

Анализируя «русский вопрос» в творчестве А.И. Солженицына, а также проблематику нации и национализма, необходимо подчеркнуть значительное внимание к данной тематике со стороны англоязычных исследователей России [6]. Зачастую, они критически оценивают идеологическую позицию писателя, находя в ней черты идеологии «почвенничества». Тем не менее, независимо от отношения к пониманию «русскости» у Солженицына, большинство исследователей придерживаются нейтральной точки зрения, что демонстрирует, например, Д. Гиллесли [7]. Согласно работам англо-американских русистов, представление о России в произведениях Солженицына является неоднозначным и многогранным явлением.

В качестве положительного аспекта этого образа выступают герои, наделенные качествами праведности, такие как Матрена, олицетворяющая собой честь и добродетель в условиях бедности и морального упадка. Как указывает К. Парте в своей работе, посвященной праведничеству в современной русской литературе [8], народные и религиозные истоки образа Матрены настолько ярко выражены, что можно легко установить связь между этим образом и русскими литературными героинями прошлых эпох, а также символическими уровнями, формирующими образ России в произведениях Солженицына. Подтверждением данной мысли является, в частности, избирательный характер цитирования солженицынского по-

вестования о крестьянке, проявляющей праведность, в англо-американских исследованиях.

В своем художественном исследовании автор углубляется в религиозную тематику посредством детализированного изображения элементов храмовой архитектуры, описаний религиозных торжеств и устоявшихся традиций, символов христианской веры, скрупулезной визуализации обрядов и произведений искусства, посвященных религиозным сюжетам. Вопросы веры и осмысления божественного начала становятся центральными в моменты кризиса и трансформации в жизни персонажей. Духовные поиски героев Солженицына неразрывно связаны с их стремлением постичь Бога. Богатый внутренний мир персонажей проявляется в глубоких размышлениях о божественной природе бытия. В произведениях, созданных в 1950–60-е годы, образцы храмовой архитектуры и силуэты колоколен занимают значительное место в ранних произведениях, таких как «Один день Ивана Денисовича», «Матренин двор», «Захар-Калита», «Пасхальный крестный ход» и цикле «Крохотки», включая «Озеро Сегден», «Прах поэта», «Путешествие вдоль Оки» [9]. Солженицын активно интегрирует библейские образы и мотивы, в частности, идеи Рождества, Ковчега, Спасения и Воскресения.

В романе «В круге первом» храмы предстают преимущественно в состоянии разрушения, и только в воспоминаниях героев сохраняются отголоски их былого величия. Чтобы передать отношение персонажей к вопросам духовности, автор использует образы других форм искусства. В романе упоминается картина П.Д. Корина «Русь уходящая», однако в интерпретации автора она изображает не сцену прощания с патриархом Тихоном, а шествие людей на фоне русского пейзажа. Представлена панорама, символизирующая ушедшую православную Русь [10].

В противовес образам праведников и простых людей, пострадавших от сталинских репрессий, в произведениях Солженицына особое место занимает изображение тоталитарной диктатуры, формирующее своеобразный цикл «сталинианы». Дж. Хоскинг в своей масштабной работе «Россия: народ и империя» акцентирует внимание на проблеме русской национальной самоидентичности, частично утерянной в эпоху сталинизма [11], что было важно для Солженицына. Согласно интерпретации Хоскинга, возникает явное несоответствие между идеализированной государственной пропагандой о жизни народа и подлинным положением вещей. Используя художественные интерпретации Солженицына в качестве основы для своих исторических построений, Хоскинг приходит к выводу, что сталинская империя, созданная якобы для возвышения русского народа, фактически спровоцировала его ослабление и деградацию. Данный процесс был обусловлен ликвидацией крестьянского класса, подавлением деятельности Русской православной церкви, а также репрессиями, направленными против выдающихся предста-

вителей русской литературы и искусства. Следует подчеркнуть, что, определяя образы диктаторского режима как «негативный аспект» в репрезентации России в литературных произведениях периода 1960–1990-х годов, западные аналитики распространяют данную характеристику не только на фигуру Сталина, но и на сталинизм как историческое явление.

Продолжая ход рассуждений, Р. Марш полагает, что в рамках психологического подхода, изображение Сталина, представленное Солженицыным, вызывает у читателя определенные ассоциации с образом Великого инквизитора, созданного Достоевским. Это проявляется, в частности, в его презрительном отношении к широким слоям населения, убежденности в их предрасположенности к подчинению и неизменной нужде в формировании объекта для безусловного поклонения[12]. Однако, британский исследователь акцентирует внимание на комплексности психологических трактовок, предложенных Солженицыным, находя в этом сходство с подходами Достоевского и Булгакова. Сталин, описанный Солженицыным, в ответ на запрос общества, формирует вокруг себя феномен «культы личности», но, несмотря на это, не испытывает от этого внутреннего удовлетворения. Он скорее воспринимает это как бремя, нежели как источник радости или гордости. В этом заключается трагическая двойственность его образа.

Исследование лингвистических средств, применяемых для формирования облика диктатора, позволяет Р. Марш характеризовать писательскую «манера» или «технику» Солженицына как изощренную. Она может быть определена как многоголосая, подразумевающая относительное равноправие позиций автора и действующих лиц. Значительную роль играет комический эффект в характеристиках вождя. Этот эффект достигается посредством преднамеренной непоследовательности и даже столкновения оценок автора и самооценок персонажа. В случае если герой представляет себя как «выдающегося лидера», подлинного героя, то автор и аудитория видят его как исторического «изверга». В конечном итоге критик делает заключение о психологической правдоподобности исторического портрета диктатора, созданного Солженицыным, как о безусловном триумфе писателя. По всей видимости, Солженицын вошел в число немногих мастеров, которым удалось раскрыть и запечатлеть подлинную сущность исторических фигур и дух эпохи, не компрометируя историческую правду.

Продолжая разговор о речевых средствах и художественных приемах прозы Солженицына, помимо разноголосицы, отмечаемой также Д. Штурман [13], при анализе языковых инструментов и художественных методов прозы Александра Солженицына представляется важным исследовать методы детализации, типизации и обобщения, применяемые в отношении событий и явлений. Писатель использует различные элементы текста для создания оригинальных пространственно-временных

связей. Стремясь расширить границы пространства, времени и места действия, Солженицын предоставляет своим персонажам, даже в рамках художественного вымысла, большую степень свободы и возможностей. Это приводит к расширению пространственно-временного горизонта, что позволяет вывести повествование за пределы узких рамок конкретного времени и места действия.

В произведениях писателя явно прослеживается определенная организация времени, при этом особое внимание уделяется периодам, символизирующим как кратковременное, так и вечное. Таким образом формируется целостное представление о взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в контексте существования отдельной личности и всего народа, раскрывая глубокую философскую концепцию. Тщательно проработанные детали конкретизируют авторскую точку зрения на значимость как незначительных, так и масштабных событий и явлений, представляя великие истины и тайны в малых проявлениях жизни.

В художественном мире Солженицына раскрывается соотношение временных пластов: прошлого, настоящего и будущего. Это пространство представлено укрупненным: незначительные элементы обретают эстетическую ценность, непродолжительный отрезок времени наполнен детализированными событиями, а судьба человека, отображенная на фоне эпохи, отражает историю страны. Данный мир не ограничивается только лагерным пространством. Писатель стремится всемерно отобразить темы русской жизни, акцентируя внимание на быте и менталитете народа, реальных социальных явлениях, а также философских и духовно-нравственных вопросах.

Своеобразие художественного метода автора обнаруживается в специфической концепции относительности, затрагивающей не только масштабные и миниатюрные величины. Писатель часто стремится акцентировать значимость явлений посредством объектов, кажущихся незначительными. Иными словами, он извлекает всеобъемлющее из малого, воссоздает целостную картину из отдельных элементов и обнаруживает исключительную ценность в обыденном.

Другой характерной чертой романов Солженицына является прием параллельного художественного построения. Этот принцип реализуется через контрастное изображение образов и личностей на уровне структуры сюжета, в построении и порядке разделов, в сравнении размышлений и действий героев до и после ключевых моментов, а также в одновременном развитии повествовательных линий. Контрасты также заметны в стилистических методах, которые использует автор. Подобное параллельное развитие событий формирует связь и возможность сопоставления между разными сюжетными нитями, что укрепляет единство художественной структуры.

В заключение анализа приемов организации текста необходимо отметить, что жанровое своеобразие прозы Солженицына также занимает важ-

ное место в оценках западных критиков. «Красное колесо», масштабная эпопея о событиях Первой мировой войны и русской революции, рассматривается как монументальная, хотя и неоднозначная попытка воссоздания исторической панорамы эпохи перемен. Западные исследователи проводят параллели между «Красным колесом» и другими эпическими произведениями, например, «Войной и миром» Льва Толстого, анализируя как преемственность традиций русского романа, так и новаторские аспекты структуры и повествовательной манеры Солженицына. В фокусе анализа оказываются романы «В круге первом» и «Раковый корпус» Александра Солженицына, рассматриваемые в сопоставлении с классическими образцами антиутопической литературы, такими как произведения Джорджа Оруэлла, Олдоса Хаксли и Евгения Замятина. Однако, в отличие от них, Солженицын, по мнению исследователей, создает не прогностическую антиутопию, а правдивое отражение жизни в условиях тоталитаризма, где угнетение личности, тотальный идеологический надзор и система доноительства становятся обыденностью. Наиболее тщательному исследованию подвергается жанровая специфика «Архипелага ГУЛАГ». Западные литературоведы отмечают его уникальную природу, сочетающую в себе элементы документалистики, личных свидетельств, художественного вымысла и политической публицистики [14]. «Архипелаг ГУЛАГ» воспринимается как оригинальное произведение, стирающее границы между жанрами и формирующее новый тип исторической прозы, оказывающей мощное воздействие на восприятие аудитории.

Этические вопросы занимают важное место в западных исследованиях, посвященных творчеству Солженицына. Критики акцентируют внимание на глубоком анализе корней зла, обстоятельств, толкающих людей к совершению аморальных поступков, и значимости морального выбора в контексте репрессивного режима.

Творчество Солженицына предстает как своеобразная моральная лаборатория, в которой исследуются разнообразные модели поведения в критических ситуациях. Особое внимание уделяется нравственным компромиссам, на которые вынуждены идти люди в лагерных условиях, и нравственным принципам, позволяющим сохранить человеческое достоинство в бесчеловечной обстановке.

Одним из существенных моментов является изучение религиозно-философских воззрений, представленных в произведениях Александра Солженицына. Западные ученые акцентируют внимание на воздействии русской религиозной философии XIX–XX веков на его литературное наследие, в частности, на его размышлениях о таких категориях, как вера, раскаяние и прощение [15]. Подобные темы анализируются в сопоставлении с западными философскими концепциями, касающимися природы зла и возможности нравственного преображения личности и общества.

Центральным элементом в западной интерпретации наследия Солженицына является идея противостояния тоталитарному режиму. Писатель предстает как символ отстаивания свободы слова и правды, а его работы рассматриваются как примеры литературы сопротивления. Особое внимание уделяется его моральной позиции, проявлявшейся в неприятии компромиссов с властью и готовности к личным жертвам ради своих убеждений.

Однако эти и другие наблюдения свидетельствуют не только о непрерывных попытках максимально точного прочтения хрестоматийных работ Солженицына, но также о неподдельной увлеченности обеспечением правильного понимания трудов писателя широким кругом читателей, в более тщательном изучении малоизученных сторон российского менталитета. Отдавая должное и восхищаясь литературным наследием Александра Солженицына, западные ученые ставят перед собой задачу раскрытия «тайны русской души» в ее неизменном поиске совершенства, в противовес ощущению бессмысленности существования.

В заключение, следует подчеркнуть, что творчество Александра Солженицына продолжает вызывать активный интерес и дискуссии в западных литературных кругах. Его произведения анализируются в различных теоретических рамках, с использованием различных методологических подходов. Западный взгляд позволяет по-новому взглянуть на его работы, раскрыть новые грани и аспекты, которые могут быть менее заметны при анализе с позиции российского литературоведения. Независимо от оценок, вклад Александра Солженицына в мировую литературу остается значительным, а его творчество продолжает оказывать влияние на формирование общественного мнения и понимание истории XX века, служа источником для размышлений о природе человека, этике, свободе и ответственности.

Литература

1. Солженицынские тетради: Материалы и исследования: альманах. Вып. 5 / Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына; гл. ред. А.С. Немзер. М.: Русский путь, 2016–376 с.
2. Урманов А.В. Художественное мироздание Александра Солженицына: монография. М.: Русский путь, 2014–624 с.
3. Steiner G. In Exile Wherever He Goes // The New York Times, March 1, 1998 [Электронный ресурс]–URL: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/98/03/01/reviews/980301.01steinet.html> (Дата обращения 26.09.2025).
4. Howe I. The Straight and the Crooked: Solzhenitsyn and Lukacs // George Lukacs Criticism [Электронный ресурс]–URL: <https://www.enotes.com/topics/georg-lukacs/criticism/irving-howe> (Дата обращения 28.09.2025).

5. Mahoney D.J. Aleksandr Solzhenitsyn: The Ascent from Ideology (20th Century Political Thinkers) / Daniel J. Mahoney. – Oxford, 2001–395 p.
6. Gibian G. The Russian theme in Solzhenitsyn // Russian literature and American cities. – Michigan, 1984. – P. 55–73.
7. Gillespie D. Ironies and legacies // Forum of modern language studies. – 1991. – Vol. 7. – № 1. – P. 74/
8. Parthe K. The righteous brothers (and sisters) of contemporary Russian literature // Modern literature today. – № 1, 1993 – P. 91–98.
9. Байян. Образы церквей в романе А.И. Солженицына «В круге первом» // Филологический вестник. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017 – № 9(75): в 2-х ч. – Ч. 1 – С. 27–29.
10. Солженицын А.И. Собр. соч.: в 30-ти т. Т. 2 В круге первом. М.: Время, 2011 С. 535
11. Hosking G. Russia People and Empire. – L, 1997. – 548 p.
12. Marsh R. Solzhenitsyn's 'new' portrait of Stalin: fact or fiction // Images of dictatorship Stalin in literature. – L, NY, 1990. – 266 p.
13. Штурман Д. Город умиру. Публицистика А.И. Солженицына [Электронный ресурс] – URL: <https://reallib.org/reader?file=168634> (Дата обращения 25.09.2025).
14. The Solzhenitsyn reader: New and essential writings, 1947–2005 / Ed. By Ericson E., Mahoney Jr. a. D. – Wilmington, 2006. – 635 p.
15. Николсон М. Солженицын на мифотворческом фоне // Вопросы литературы. – 2003. – № 2. – С. 50–76.

ALEXANDER SOLZHENITSYN AND WESTERN LITERARY THEORY: THEORY AND PRACTICE OF ARTISTIC CREATIVITY

Raouia Ould sahari
Gorky Literary Institute

This article analyzes theory and practice of Alexander Solzhenitsyn's literary work within Western literary tradition. It addresses boundaries between fiction and historical truth in his works, interpretation of "Russian question," and understanding of Russian national character traits of his characters, as well as religious and ideological components of their worldview. The author analyzes critical approaches to genre specifics of Solzhenitsyn's prose and relationship

between historical truth and fiction. The author also presents a contrast between righteous heroes and representatives of totalitarian dictatorship. Practical techniques of his literary work, such as polyphonic writing, temporal organizing artistic space and exposition parallelism are explored. The conclusion is drawn that within the framework of Western literary theory, oppositional nature of both the writer's personality and prose, as well as polemical dialogue aimed at unraveling the "Russian soul," occupy a leading place.

Keywords: literary theory, Alexander Solzhenitsyn, genre specificity, historical truth, "Russian question", artistic techniques.

References

1. Solzhenitsyn Notebooks: Materials and Research: Almanac. Issue 5 / Alexander Solzhenitsyn House of Russia Abroad; Ed. A.S. Nemzer. Moscow: Russkiy Put, 2016. – 376 p.
2. Urmanov A.V. The Artistic Universe of Alexander Solzhenitsyn: Monograph. Moscow: Russkiy Put, 2014. – 624 p.
3. Steiner G. In Exile Wherever He Goes // The New York Times, March 1, 1998 [Electronic resource]–URL: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/98/03/01/reviews/980301.01steinet.html> (Accessed 26.09.2025).
4. Howe I. The Straight and the Crooked: Solzhenitsyn and Lukacs // George Lukacs Criticism [Electronic resource]–URL: <https://www.enotes.com/topics/georg-lukacs/criticism/irving-howe> (Accessed 28.09.2025).
5. Mahoney D.J. Aleksandr Solzhenitsyn: The Ascent from Ideology (20th Century Political Thinkers) / Daniel J. Mahoney. – Oxford, 2001–395 p.
6. Gibian G. The Russian theme in Solzhenitsyn // Russian literature and American cities. – Michigan, 1984. – P. 55–73.
7. Gillespie D. Ironies and legacies // Forum of modern language studies. – 1991. – Vol. 7. – № 1. – P. 74/
8. Parthe K. The righteous brothers (and sisters) of contemporary Russian literature // Modern literature today. – № 1, 1993 – P. 91–98.
9. Bai Yan. Images of Churches in A.I. Solzhenitsyn's Novel "The First Circle" // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. – Tambov: Gramota, 2017. – No. 9(75): in 2 parts. – Part 1. – pp. 27–29.
10. Solzhenitsyn A.I. Collected Works: in 30 volumes. – Vol. 2. – The First Circle. – Moscow: Vremya, 2011, – p. 535.
11. Hosking G. Russia People and Empire. – L, 1997. – 548 p.
12. Marsh R. Solzhenitsyn's 'new' portrait of Stalin: fact or fiction // Images of dictatorship Stalin in literature. – L, NY, 1990. – 266 p.
13. Sturman D. To the City and the World. On the Publicism of A.I. Solzhenitsyn [Electronic resource] – URL: <https://reallib.org/reader?file=168634> (Accessed 09.25.2025).
14. The Solzhenitsyn reader: New and essential writings, 1947–2005 / Ed. By Ericson E., Mahoney Jr. a. D. – Wilmington, 2006. – 635 p.
15. Nicholson M. Solzhenitsyn against the background of myth-making // Questions of Literature. – 2003. – No. 2. – P. 50–76.

Роль переводческой стратегии в манипулировании общественным сознанием (на примере президентских дебатов в США)

Чалей Ольга Валерьевна,

к. филол.н., доцент кафедры иностранных языков № 3,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: ochaley@yandex.ru

Настоящее исследование отражает не только основные характеристики текстов политических дебатов и манипуляций, которые могут содержаться в них, но также и раскрывает сущность переводческих стратегий и демонстрирует, какой может быть стратегия перевода текстов политических дебатов в целом и манипуляций общественным сознанием в частности. Также показано, как переводческая стратегия может повлиять на передачу идеи оригинального фрагмента политических дебатов, содержащего риторическую или речевую манипуляцию, и тем самым повлиять на степень воздействия на сознание аудитории перевода текста политических дебатов на русский язык. Следовательно, составляя стратегию для перевода текстов политических дебатов с английского языка на русский, переводчик должен помнить, что переводческая стратегия может быть инструментом манипулирования общественным сознанием.

Ключевые слова: политические дебаты, манипуляция, манипулятивное воздействие, стратегии перевода, переводческие трансформации.

Политические дебаты относятся к политическому дискурсу, которому присуща такая черта, как применение приемов манипулирования общественным сознанием. Выстраивая переводческую стратегию для работы с англоязычными текстами политических дебатов, то есть план действий, осуществляемых в процессе перевода, необходимо учитывать эту особенность и включить в стратегию перевода решение проблемы передачи манипулятивных элементов текста оригинала.

Актуальность данной работы заключается в том, что политические дебаты являются важным элементом политической жизни современного общества, так как в ходе дебатов политики обсуждают важные для граждан темы. В связи с этим, существует спрос на перевод текстов англоязычных дебатов на русский язык. При составлении стратегии перевода подобных текстов, без которой невозможно осуществление переводческой деятельности, переводчик должен осознавать, что полученный им перевод может оказывать манипулятивное воздействие на реципиента перевода. Именно поэтому необходимо изучать роль переводческой стратегии в манипулировании общественным сознанием, поскольку небрежная передача манипулятивных элементов может оказать на аудиторию воздействие, на которое не рассчитывал автор оригинального текста.

Объектом данного исследования служат переводческие стратегии.

Предметом исследования является манипулирование общественным сознанием посредством стратегии перевода текстов политических дебатов.

Цель данной работы состоит в том, чтобы изучить явление переводческих стратегий и определить степень их влияния на передачу манипуляций общественным сознанием при переводе текстов англоязычных политических дебатов на русский язык.

Основой для написания данной работы послужила **гипотеза**, состоящая в том, что, с помощью стратегии перевода текстов политических дебатов можно осуществлять манипулирование общественным сознанием.

В переводоведении существуют различные трактовки понятия стратегии перевода. Так, В.Н. Комиссаров утверждал, что стратегия перевода заключается в планировании своей деятельности, которое осуществляет переводчик [2]. А.Д. Швейцер считал, что стратегия перевода является выработкой программы действий переводчика и дельнейшее ее осуществление [5]. Н.К. Гар-

бовский назвал стратегию перевода генеральной линией поведения переводчика [1]. В.В. Сдобников указывал, что стратегией перевода называется программа действия переводчика, основанная на его подходе к осуществлению переводческой деятельности [4]. Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что основным элементом стратегии перевода является составление плана действий или программы, которые помогут переводчику в осуществлении его профессиональной деятельности.

На форму переводческой стратегии оказывают влияние характеристики переводимого текста, а также коммуникативная цель оригинального текста. Стратегии перевода базируются на пяти принципах, сформулированных В.Н. Комиссаровым: переводчик должен ознакомиться с материалом для перевода перед началом работы над ним, переводить и передавать смысл, а не форму оригинала, соблюдать нормы языка перевода, иногда он может опускать некоторые смысловые элементы ради передачи идеи всего текста [3]. Можно выделить следующие виды переводческих стратегий: стратегия компромисса, стратегия оценки переводческого продукта, стратегия позитивной самопрезентации, культурно-ориентированные стратегии и когнитивная стратегия.

Ознакомившись в рамках переводческой стратегии с методами манипулирования общественным сознанием, переводчик должен определиться с дальнейшими этапами своей стратегии перевода. Он может выбрать одну из трех вариантов переводческих стратегий: стратегию, призванную нейтрализовать манипулятивное воздействие оригинала, стратегию сохранения манипулятивного эффекта и стратегию усиления эффекта манипуляции. Каждая из этих стратегий подразумевает наиболее частое применение определенного набора переводческих трансформаций. При этом, переводчик должен помнить, что посредством применения этих стратегий он может стать субъектом манипуляции, самостоятельно воздействуя на общественное сознание.

Сравнение результатов применения трех вышеупомянутых стратегий перевода и применяемые в их рамках переводческие приемы будут рассмотрены на материале записей президентских дебатов Соединенных Штатов Америки, которые прошли 29 сентября 2020 года, между Джо Байденом и Дональдом Трампом [6].

Во-первых, любопытен фрагмент начала президентских дебатов, в котором участники дебатов приветствуют друг друга:

BIDEN: How you doing, man?

TRUMP: How are you doing?

Здесь переводчик имеет дело с манипулятивным элементом *man*, который также оставляет возможность для манипулирования общественным сознанием при помощи переводческой стратегии. Так, это слово в данном случае является разговорным элементом, который, очевидно, не соответствует стилистике мероприятия, поэто-

му его можно перевести разными способами, прибегнув к конкретизации его значения или к опущению этого элемента.

Так, если при составлении стратегии перевода переводчик избрал путь нейтрализации манипулятивного воздействия, лучшим решением для него будет опущение спорного элемента:

БАЙДЕН: Как дела?

ТРАМП: А у тебя?

Таким образом, переводчик сохраняет официальный стиль речи, соответствующий коммуникативной ситуации, делая диалог политиков стилистически однородным. Это решение оправдано тем, что стилистически окрашенный элемент *man*, очевидно, не был употреблен кандидатом в президенты с целью передать определенную идею, поэтому это опущение не влияет на понимание аудитории перевода того, что перед ней обычная сцена приветствия. Ответ был сформулирован также при помощи опущения элементов исходного вопроса и добавлением новых во избежание речевой избыточности.

Если переводчик выбрал стратегию сохранения манипулятивности речи, перед ним встает выбор русскоязычной лексической единицы, наиболее приближенной по значению к элементу оригинала. Здесь адекватным вариантом конкретизации значения видится слово *приятель*, поскольку оно также экспрессивно окрашено, но не обладает негативной коннотацией:

БАЙДЕН: Как дела, приятель?

ТРАМП: Как твои дела?

Также в ответной реплике сохраняются языковые средства первой фразы, что приближает полученный вариант перевода к оригиналу.

Переводческая стратегия повышения манипулятивного эффекта речи способствует получению следующего варианта:

БАЙДЕН: Как поживаешь, старичок?

ТРАМП: Сам-то как?

Конкретизация значения полисемичного слова оригинала *man* помогла получить стилистически окрашенный перевод *старичок*, благодаря которому реципиент понимает отношение оппонентов друг к другу, в частности, что Джо Байден ведет себя непринужденно и не видит в своем оппоненте противника, вследствие чего воспринимает дальнейшие события через призму этого впечатления. В свою очередь, частица *то* в ответе Дональда Трампа указывает, что действующий президент также не находится в эмоциональном напряжении.

Следующий фрагмент речи Джо Байдена является манипулятивным, поскольку затрагивает важную для каждого гражданина тему здравоохранения. Кандидат критикует позицию действующего президента, в дальнейшем указывая, что он в корне не согласен с его позицией. Благодаря этому создается противопоставление «своего» кандидата Джо Байдена, который не намерен отменять важные для народа указы и законы, и «чужого» Дональда Трампа, готового принимать решение, которое негативно отразится на жизни и благопо-

лучии американцев: *Now, what's at stake here is the President's made it clear, he wants to get rid of the Affordable Care Act. He's been running on that, he ran on that and he's been governing on that.*

Стратегия, нацеленная на нейтрализацию манипуляции, способствует получению варианта перевода: **Итак, президент сказал, что ему не нравится Закон о доступном здравоохранении. Он ему никогда не нравился.** Здесь конкретизируется элемент *now*, который можно перевести как *вот, итак, теперь, сейчас, ныне*. Предложенный вариант является наименее стилистически окрашенным. Понижает экспрессивность опущение предикативной группы *what's at stake here is*, так как ее перевод нарушил бы нейтральность нарратива. Далее, при помощи приема генерализации манипулятивный хедж-маркер *made it clear* заменяется на сходный по значению вариант *сказал*, также служащий для обозначения косвенной речи, но не способствующий манипулированию ввиду отсутствия стилистической окраски. Словосочетание *he wants to get rid* было заменено на более слабое контекстуальное соответствие *не нравится*, отражающее позицию Дональда Трампа, но не конечную цель и серьезность его намерений, на которой акцентирует внимание оратор, чтобы оказать воздействие на сознание своей аудитории. Второе предложение было отражено в сокращенном, компрессированном, виде с помощью приема смыслового развития, или же модуляции, так как его идея передана иными языковыми средствами: смысл реплики состоит в том, что Дональд Трамп выступал против обсуждаемого закона на протяжении долгого времени, а простые предложения в составе сложного указывают на продолжительность периода, в течение которого он уже придерживался своей позиции. Модуляция позволила устранить такую риторическую фигуру, обладающую манипулятивным эффектом в рассматриваемом контексте, как параллелизм.

Стратегия эквивалентной передачи манипулятивного эффекта помогает получить перевод: **Теперь все зависит от того, что президент обозначил свою позицию, что он хочет отменить Закон о доступном здравоохранении. Он постоянно говорил об этом, теперь он собирается это сделать.** В этом варианте перевода значение лексической единицы *now* было конкретизировано как *теперь*, чтобы подчеркнуть, что оратор употребляет не вступительное слово, а говорит о настоящей ситуации. Словосочетание *at stake* может быть конкретизировано как *на кону* и *под угрозой*. В данном случае был выбран первый вариант, с помощью модуляции был выведен перевод *все зависит от*, сохранивший первоначальное значение, хоть и несколько понизивший эмоциональную окраску. Выражение *made it clear* было переведено как *обозначил свою позицию*, что близко по экспрессивности к оригинальному высказыванию, однако выражено через функциональный аналог, а не дословно. Инфинитив *to get rid* был передан как *отменить*; этот вариант является кон-

текстуальным синонимом. Речевой параллелизм второго предложения был частично утрачен, благодаря приему внутреннего членения это предложение содержит в своем составе два простых, в которых повторяются элементы *он* и *это*. Данный вариант перевода передает речевую манипуляцию, заложенную в оригинальной версии реплики, однако он не усиливает его эмотивную функцию.

Третий вариант, напротив, представляет собой предложение, экспрессивность которого была усилена в соответствии с принципами стратегии усиления манипулятивного эффекта: **Сейчас главная опасность состоит в том, что президент ясно дал понять, что он собирается избавиться от Закона о доступном здравоохранении. Он говорил об этом, он работал над этим, он руководствуется этим.** Слово *now* было конкретизировано наиболее экспрессивным вариантом *сейчас*, позволяющим реципиенту понять, что события разворачиваются в настоящий момент и от него зависит будущее. При помощи конкретизации и дальнейшей модуляции значения варианта перевода *под угрозой* фраза *at stake* приняла форму *главная опасность* и посредством грамматической замены субъекта и предиката стала подлежащим. Часть предложения *made it clear* была переведена с усилением стилистической окраски и приняла максимально экспрессивную и способствующую оказанию воздействия на мнение аудитории форму *ясно дал понять*. Далее, был подобран контекстуальный синоним глагола *wants* – *собирается*, подчеркивающий серьезность угрозы и замещающий основное значение оригинала, выражающее желание, описанием намерений и реальных действий. Глагол *get rid* был переведен подбором основного словарного эквивалента *избавиться*. Речевой параллелизм, отраженный в оригинале, также был передан, в то время как сказуемые были заменены контекстуальными синонимами. Полученный перевод оказывает наиболее сильное манипулятивное воздействие на сознание аудитории, так как содержит в себе эмоционально окрашенные слова, в полном объеме переданный манипулятивный хедж-маркер и риторическую фигуру. В совокупности эти факторы оказывают сильное воздействие на сознание реципиента и вызывают у него эмоциональный отклик, на который рассчитывал автор оригинального фрагмента.

Наконец, необходимо рассмотреть и сравнить варианты перевода следующего фрагмента речи Дональда Трампа: *Because there has never been an administration or president who has done more than I've done in a period of three and a half years. And that's despite the impeachment hoax and you saw what happened today with Hillary Clinton, where it was a whole big con job.* В нем содержится риторическая манипуляция, намекающая аудитории, что действующий президент был успешен на своем посту, преодолел все трудности и оказался честнее своей политической соперницы.

Благодаря стратегии понижения манипулятивного воздействия получается следующий перевод:

Потому что **ни одна администрация или президент не сделали больше меня за три с половиной года. И это несмотря на попытки объявить мне импичмент и произошедший сегодня скандал.** Первое предложение было редуцировано благодаря компрессии и внутреннему членению. Эти приемы оправданы, так как сокращение числа элементов манипулятивного высказывания также снижает манипулятивный эффект. В дополнение, предикат *has done* был переведен с помощью приема конкретизации, при этом было подобрано самое широкое значение глагола *do*, снижающее манипулятивный эффект. Речевой повтор форм глагола *do* и уточняющее существительное *period* также были опущены. Второе предложение, подобно первому, подверглось компрессии, внутреннему членению и грамматической замене его субъектов и предикатов. Стилистически окрашенное слово *hoax* было заменено на нейтральный контекстуальный синоним *попытки*, прецедентное имя было опущено, а словосочетание *whole big con job* было подвергнуто компрессии и было переведено как *скандал*, также являющееся контекстуальным синонимом. Данный вариант перевода передает основную идею, но допускает опущения элементов манипулирования общественным сознанием через риторические и речевые приемы.

Следуя принципам стратегии сохранения манипулятивного эффекта, можно получить вариант: *Потому что **не существовало еще администрации или президента**, которые бы преуспели больше, чем преуспел я, за период времени в три с половиной года. И все это невзирая на возню с моим импичментом, и вы видели, что произошло сегодня с Хиллари Клинтон, – это было огромное мошенничество.* В данном случае начало первого предложения *there has never been* трансформируется в *не существовало еще* при помощи приема конкретизации, при этом подобный вариант является компромиссом между эквивалентностью и экспрессивной окраской: он не буквален, тем не менее авторская идея сохранена в полной мере при достижении экспрессивно-манипулятивного эффекта, который подчеркивается благодаря инверсии элементов. Глагол *has done* был переведен на русский язык глаголом *преуспели* при помощи контекстуального синонима, грамматической замены формы числа и усиления стилистической окраски. Лексико-грамматические трансформации позволили переводчику сохранить манипулятивность, поскольку данный фрагмент текста призван повысить авторитет Дональда Трампа перед публикой, указав на успех его деятельности. Тем не менее, предикативная группа *I've done* трансформируется в сравнительную конструкцию *чем преуспел я* по образцу конкретизации предыдущего варианта. Важно, что ораторский стиль Дональда Трампа предполагает повторение элементов его высказываний для достижения убедительности, что также можно назвать приемом манипулирования общественным сознанием. По этой причине при переводе его реплик на русский язык не-

обходимо сохранить речевой повтор. Далее, словосочетание *a period of three and a half years* переводится с помощью приема добавления как *период времени в три с половиной года*, что не влияет на манипулятивный эффект высказывания, но более полно соответствует нормам русского языка. Так как существительное *hoax* можно перевести как *ложная тревога, розыгрыш*, при помощи модуляции был получен перевод *возня*, в полной мере не соответствующий стилистике повествования, но также обладающий яркой стилистической окраской. Имя *Хиллари Клинтон* является прецедентным, оно было употреблено с манипулятивной целью, поэтому важно отразить его в переводе, используя лексический прием транслитерации. Наконец, экспрессивное словосочетание с негативной коннотацией *whole big con job* было переведено с помощью компрессии и полукальки как *огромное мошенничество*, следовательно, перевод не повлиял на его воздействие на реципиента.

Стратегия усиления манипулятивного эффекта позволяет получить перевод: *Потому что **Америка не видела президента со своей администрацией**, который достиг большего, чем смог достичь я за **какие-то** три с половиной года. И все **вопреки спекуляциям** относительно моего импичмента и тому, что, как вы видели **собственными глазами**, произошло сегодня с **Хиллари Клинтон**, которую **уличили в наглом мошенничестве.*** В данном варианте перевода нашел отражение прием модуляции в совокупности с грамматической заменой субъекта и предиката во фрагменте *there has never been an administration or president* – Америка не видела президента со своей администрацией: конструкция *there has been*, с наибольшей долей вероятности, относится к президентам и администрациям внутри страны, поэтому введение элемента *Америка* контекстуально оправдано. Этот элемент также порождает необходимость в замене главных членов предложения. Более того, предикативная группа *Америка не видела* является модификацией и отсылкой к идиоме *свет не видывал*, в связи с чем ее употребление повышает стилистическую окраску предложения. Контекст также обосновывает опущение употребления однородных членов предложения *administration or president* и грамматическую замену связи членов предложения, предполагающую получение перевода *президент со своей администрацией*, поскольку исходный вариант позволяет расширить значение лексической единицы *administration* с наиболее очевидного *администрация до администрация президента*, и, следовательно, рассматриваемый вариант перевода был подобран во избежание речевой избыточности. К тому же, подобный перевод оказывает манипулятивное воздействие на аудиторию, так как делает акцент на личности президента и обращает внимание на его роль в деятельности администрации, возвышая его вклад в развитие страны. В свою очередь, значение глагола *do* в структурах *has done* и *I've done* конкретизируется до более экспрессив-

ного *достиг, смог достичь*. Также с помощью прономинализации имени существительного *period* было получено местоимение *какой-то*, чтобы обратить внимание реципиента на краткость срока, в который действующий президент выполнил поставленные перед ним задачи, и подчеркнуть эффективность его действий. Более того, из множества возможных вариантов перевода на русский язык слова *despite* с помощью конкретизации был выбран наиболее экспрессивный *вопреки*, а для слова *hoax* был подобран функциональный аналог *спекуляции*, оказывающий более сильное воздействие, чем возможные варианты *обман* и *розыгрыш*. Глагол *saw* с помощью добавления новых лексических единиц был трансформирован в идиому *видели своими глазами*, также выполняющую экспрессивно-манипулятивную функцию. Прецедентное имя *Хиллари Клинтон* также было сохранено и передано с помощью транслитерации, а предложение, содержащее предикативную группу *it was* было трансформировано в безличное с предикатом *уличили*, имеющее яркую негативную коннотацию; таким образом, были применены приемы конкретизации, усиления стилистической окраски, грамматической замены типа предложения, его субъекта и предиката. Наконец, для словосочетания *whole big con job* был подобран функциональный аналог *наглое мошенничество*, полученный с помощью приведения устоявшегося соответствия *con job* – *мошенничество* и замены элементов *whole big* на более экспрессивный вариант *наглое*. Полученный перевод также свидетельствует о применении такой переводческой трансформации, как компрессия, поскольку очевидно уменьшение числа лексических единиц рассматриваемого словосочетания.

Проанализировав вышеуказанные примеры, можно сделать вывод, что наиболее распространенные трансформации, применяемые переводчиком, следующим стратегиям сохранения и повышения манипулятивного эффекта, являются конкретизация и повышение стилистической окраски. При этом стратегия нейтрализации манипулятивного эффекта предполагает частое применение приемов опущения и компрессии. Примечательно, что стратегия нейтрализации манипулятивного эффекта предполагает частое применение приема понижения стилистической окраски, в то время как стратегия усиления роли манипуляции подразумевает повышение экспрессивности высказывания; наиболее эквивалентный оригиналу перевод позволяет получить стратегия сохранения исходного варианта манипулирования.

Таким образом, при помощи переводческой стратегии переводчик, работающий с текстами политических дебатов, может выступать в роли манипулятора сознанием реципиентов своего перевода. Переводческая стратегия может быть выбрана с целью понижения манипулятивного эффекта от оригинала, его сохранение в первоизданном виде или повышение эффекта от манипуляции. Из этого можно сделать вывод, что перевод-

ческая стратегия может стать инструментом манипулирования общественным сознанием.

Так, переводчик, ознакомившись с характеристиками политического дискурса и узнав, что ему присущи элементы манипулирования общественным сознанием, должен научиться выявлять манипуляции. Изучение способов манипулирования общественным сознанием является первым и неотъемлемым этапом стратегии перевода политических дебатов с английского языка на русский.

На этапе непосредственного перевода текста политических дебатов с английского языка на русский переводчик должен определиться с направленностью своей стратегии и выявить характерные для нее приемы перевода. Этот этап является ключевым, так как посредством выстроенной стратегии переводчик сам может манипулировать общественным сознанием в зависимости от полноты передачи элементов манипуляции оригинала. Так, переводчик может выбрать стратегию нейтрализации манипулятивного воздействия и переводить план содержания, прибегая к понижению стилистической окраски наиболее экспрессивных элементов. Он также может передавать манипуляцию наиболее близко к оригиналу, тогда его перевод будет выполнять те же функции, что и оригинальный текст. Наконец, переводчик с помощью стратегии перевода может усилить манипулятивное воздействие переводимого фрагмента, повышая стилистическую окраску некоторых элементов и выбирая наиболее экспрессивные аналоги в русском языке.

Таким образом, переводческая стратегия и свойственные ей переводческие трансформации определяют эмотивную и манипулятивную функции текста перевода, которые могут отличаться от оригинального фрагмента текста.

Следовательно, переводческая стратегия может выступать в качестве инструмента манипулирования сознанием реципиента текста политических дебатов, переведенного на русский язык.

Литература

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода. Учебник и Практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2021. – 387 с.
2. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. – М.: Едиториал УРСС, 2019. – 176 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты. – М.: Альянс, 2017. – 254 с.
4. Сдобников В.В. Теория перевода. Коммуникативно-функциональный подход: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / Сдобников В.В., Калинин К.Е., Петрова О.В. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство ВКН, 2019. – 512 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
6. CPD: The Commission on Presidential Debates [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим до-

статья: <https://www.debates.org/voter-education/debate-transcripts/september-29-2020-debate-transcript/>, свободный. – Загл. с экрана. (дата обращения 28.09.2025).

THE ROLE OF TRANSLATION STRATEGY IN MANIPULATING PUBLIC CONSCIOUSNESS (USING THE EXAMPLE OF U.S. PRESIDENTIAL DEBATES)

Chaley O.V.

Plekhanov Russian University of Economics

This study not only reflects the main characteristics of political debate texts and the manipulations that may be contained in them, but also reveals the essence of translation strategies and demonstrates what a translation strategy for political debate texts in general and public opinion manipulation in particular may be. It also shows how a translation strategy can influence the transmission of the original political debate text's idea, which may contain rhetorical or speech manipulation, and thus affect the impact on the audience's perception of the translated political debate text in Russian.

Therefore, when creating a strategy for translating political debate texts from English to Russian, the translator should keep in mind that a translation strategy can be a tool for manipulating public opinion.

Keywords: political debates, manipulation, manipulative influence, translation strategies, and translation transformations.

References

1. Garbovsky N.K. Translation Theory. Textbook and Workshop for the Academic Bachelor's Degree. Moscow: Yurait, 2021. – 387 p.
2. Komissarov V.N. Translation Linguistics. Moscow: Editorial URSS, 2019. – 176 p.
3. Komissarov V.N. Translation Theory. Linguistic Aspects. Moscow: Alliance, 2017. – 254 p.
4. Sdobnikov V.V. Translation Theory. Communicative-Functional Approach: Textbook for Students of Linguistic Universities and Faculties of Foreign Languages / Sdobnikov V.V., Kalinin K.E., Petrova O.V. – 2nd set of revisions, revised. – Moscow: VKN Publishing House, 2019. – 512 p.
5. Schweitzer A.D. Translation Theory: Status, Problems, Aspects. – Moscow: Nauka, 1988. – 215 p.
6. CPD: The Commission on Presidential Debates [Electronic resource]. – 2020. – Access mode: <https://www.debates.org/voter-education/debate-transcripts/september-29-2020-debate-transcript/>, free. – Title from the screen. (Accessed on September 28, 2025).

Теория развития монологических умений у обучающихся из КНР: к постановке проблемы

Ду Шаньшань,

соискатель, Московский педагогический государственный
университет
E-mail: shanshan.du@bk.ru

В статье отмечается важность разработки и внедрения в практику системы развития монологических умений для китайских студентов, находящихся в условиях отсутствия русской языковой среды. Указывается на необходимость дальнейшей разработки и апробирования учебно-методических материалов по работе над вводными словами и выражениями, цель которых – развитие монологических умений обучающихся русскому языку как иностранному. Автор опираясь на сложившуюся научную доктрину по рассматриваемой проблеме предлагает методические рекомендации для улучшения развития монологических умений у граждан КНР, изучающих русский язык.

Ключевые слова: монологическая речь, говорение, китайские студенты, русский как иностранный, формирование умений.

В статье представлен анализ лингвистических, психологических, педагогических и методических источников, направленный на поиск оптимальных методов развития монологических умений для китайских обучающихся.

Исследователи выделяют ключевые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при формировании навыков монологического высказывания на русском языке [25; 26; 28].

Так, в словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина умения в сфере монологической речи характеризуются следующим образом: речь может быть спонтанной (нарративной) и подготовленной [1], однако по мнению Т.В. Жеребило, произнесение заранее заготовленного текста не является монологической речью [14, с. 426]. Вслед за Азимовым Э.Г. и Щукиным А.Н. [1], мы определяем необходимость развития **монологической речи** в русском языке как иностранном как отдельную проблему, решение которой предполагается через следующие **умения**:

- определение темы и главной мысли высказывания,
- выделение ключевых слов,
- разделение текста на микротемы,
- составление плана,
- прогнозирование и составление композиционной схемы высказывания,
- пропуск несущественных для содержания деталей,
- соединение узловых предложений текста с помощью различных средств связи,
- осуществление синонимических замен,
- использование вводных слов и конструкций.

Владение иностранным языком предполагает не просто усвоение грамматических структур и развитие речевых навыков, но и погружение учащихся в культурный контекст страны изучаемого языка через учебные материалы [3, с. 193].

Китайский исследователь Лю Цянь отмечает, что в процессе изучения РКИ необходимо обучить правилам русского языка, культурным нормам и реалиям русского языка (произношение, значение слов, использование грамматики и грамматических правил) [20].

В научной литературе отмечается значительный интерес китайских исследователей к работам выдающегося советского лингвиста Л.П. Якубинского. Особого внимания заслуживает его моно-

графия «О диалогической речи», где еще в 1920-х гг. был осуществлен комплексный анализ диалога как лингвистического явления с позиций социолингвистики и психолингвистики. В данном труде ученый провел четкую дифференциацию между монологической и диалогической формами коммуникации, подчеркивая важность невербальных компонентов (жестов, мимики) в процессе общения [34]. Л.П. Якубинский не только разработал базовую модель анализа диалогической речи, но и выдвинул фундаментальные теоретические положения, а также предложил инновационные методики работы с диалогом.

Важный вклад в развитие теории речевого взаимодействия внес М.М. Бахтин, известный русский философ и филолог. В своих работах он выдвинул концепцию диалогичности культуры, утверждая, что диалог культур пронизывает все сферы человеческого бытия [6].

Также существенную роль в изучении диалога сыграли исследования Н.Ю. Шведова, проводившиеся еще в середине XX века. Она указывала, что процесс говорения состоит из монолога и диалога, однако именно диалог обеспечивает смену слов в ходе коммуникации, что характеризует речевое явление «реплики – повторы» [30, с. 69]. Н.Д. Арутюнова отметила, что в говорении существуют стимулирующие и реактивные свойства реплик, а в монологической речи данные реплики проявляются перцептивно [4].

Методика преподавания русского языка как иностранного в Китае сегодня предъявляет особые требования к развитию монологической речи обучающихся, основываясь на том, что речь – это сложное, многогранное и динамичное явление, представленное в широких и узких планах [13, с. 279]. Развитие монологических умений у студентов из КНР является структурным компонентом коммуникации и важным показателем уровня владения языком, как утверждал А.Н. Щукин [32].

Е.Л. Хальпукова рассмотрела методические особенности обучения студентов в Китае говорению в аспектах монологической и диалогической речи, проанализировав специфические для китайской аудитории трудности развития речевых навыков [25].

Китайский исследователь Чжао Линьлинь определяет базовые положения, необходимые для разработки системы упражнений, способствующих развитию речевых умений на начальных этапах обучения русскому языку как иностранному. Данная система – это взаимосвязанное единство трех процессов «инпут – интериоризация – аутпут» [27].

В современной методике преподавания иностранных языков упражнения рассматриваются как сложная дидактическая категория, требующая комплексного изучения с позиций психологии, педагогики и методики. Э.П. Шубин [31] и И.Ф. Муселян [21] характеризуют упражнения как важнейший элемент изучения иностранного языка, отмечая, что развитие коммуникативных умений достигается лишь при регулярном выполнении специ-

ально разработанных заданий. Е.И. Пассов [22] развивает эту концепцию, рассматривая упражнения как основной дидактический инструмент, обеспечивающий достижение поставленных учебных целей. Современные исследования, в частности, работа И.А. Бредихиной [7], расширяют понимание функционального назначения упражнений, выделяя их двойную роль: с одной стороны, как средства усвоения языкового материала, с другой – как инструмента развития различных аспектов речевой компетенции. Такой подход позволяет рассматривать систему упражнений как фундаментальную основу формирования иноязычной коммуникативной способности. В труде ученого анализируется комплекс упражнений, специально разработанный для формирования навыков устной речи у китайских студентов-новичков, изучающих русский язык. Данная система представлена как целостный процесс, включающий три взаимосвязанных этапа:

1. Восприятие языкового материала (инпут) – этап, на котором учащиеся знакомятся с языковыми формами, осознают правила их использования в коммуникации, анализируют взаимосвязь между формой и содержанием высказывания, а также рассматривают модели речевых ситуаций;
2. Усвоение языковых норм (интериоризация) – фаза, предполагающая тренировку языковых навыков в учебных условиях, формирование механизмов правильного употребления иностранной лексики и грамматических структур;
3. Практическое применение (аутпут) – стадия самостоятельного выбора и использования языковых средств для выражения мыслей в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Такой трехэтапный подход обеспечивает последовательное развитие речевых умений – от первичного знакомства с языковыми явлениями до их свободного применения в реальном общении.

Концептуальную основу разработанной модели поэтапного формирования навыков устной речи на иностранном языке составляют фундаментальные положения двух значимых психолого-педагогических теорий. Первой теоретической опорой выступает концепция интерактивного овладения языком М. Лонга [35], подчеркивающая важность диалогического взаимодействия в процессе изучения иностранного языка. Второй важной составляющей являются принципы культурно-исторического подхода Л.С. Выготского [9], раскрывающие закономерности развития когнитивных способностей в социальном контексте.

Разрабатывая методику развития навыков монологической речи у учащихся из Китая, авторы принимают во внимание два принципиально важных момента. Во-первых, это необходимость параллельного освоения языковых структур и культурных особенностей, в том числе правил речевого поведения. Во-вторых, особое значение придается созданию системы оперативной коррекции и обратной связи в учебном процессе.

Особенности национальной психологии китайских студентов требуют особого внимания при разработке методики преподавания русского языка, особенно в контексте их адаптации к российской образовательной системе. Как отмечает Лю Цянь [20, с. 21], когнитивный стиль китайских учащихся отличается ярко выраженной конкретностью мышления, что существенно отличается от характерной для русских студентов склонности к абстрактным обобщениям. Однако, как подчеркивает исследователь [20, с. 22], это ни в коей мере не означает примитивности мышления – напротив, оно отличается особой глубиной и содержательностью. Важными факторами, влияющими на процесс обучения, являются специфические коммуникативные особенности китайских студентов, включающие традиционно высокую степень уважения к собеседнику и сдержанность в проявлении эмоций при общении с малознакомыми людьми. В этой связи исследование Чжао Ли [27] приобретает особую значимость, поскольку в нем обосновывается необходимость комплексного подхода к развитию речевых навыков у китайских студентов на начальном этапе изучения русского языка, учитывающего указанные этнопсихологические особенности. Автор предлагает специальную систему формирования коммуникативных умений, адаптированную под специфику когнитивных и коммуникативных характеристик китайской аудитории.

Китайская методическая школа преподавания языков традиционно ориентирована на рационально-логический, а не коммуникативный подход, где ключевыми критериями успешности выступают объем усвоенной лексики и заученных устойчивых выражений. В этом контексте формирование навыков монологической речи у китайских студентов через работу с социально-политическими текстами на занятиях по русскому языку как иностранному сталкивается с определенными методическими сложностями.

Среди основных факторов, затрудняющих развитие коммуникативной компетенции, можно выделить:

1. превалирование письменных видов учебной деятельности;
2. значительную численность учебных групп;
3. преобладание механического запоминания над осмысленным освоением материала.

Эти особенности образовательного процесса объективно препятствуют формированию речевых навыков, необходимых для эффективной иноязычной коммуникации. Как показывает практика, традиционная китайская система языковой подготовки, делающая акцент на формальных показателях (количестве запомненных слов и фраз), не обеспечивает в полной мере развития спонтанной речевой способности, столь важной для реального общения на иностранном языке.

Понимание психологических особенностей учащихся позволяет педагогам выстраивать эффективную коммуникацию, подбирать соответствующий учебный материал и совершенствовать про-

цесс языкового взаимодействия [2; 11; 12]. На наш взгляд, китайским студентам бывает сложно участвовать в оживленных дискуссиях с преподавателем, что объясняется культурными традициями, где не принято вступать в спор со старшими по возрасту и статусу. При этом, мы полагаем, что преподавание РКИ китайским учащимся должно основываться на принципах межкультурного диалога и включать материалы, позволяющие сравнивать поведенческие стереотипы русских и китайцев. Лю Цянь [20] предлагает знакомить студентов с работами по этнопсихологии (В.Г. Крысько [18], В.В. Соболенковой [23], Н.А. Спешнева [24]), что способствует лучшему взаимопониманию в учебном процессе. Такой подход помогает преодолеть культурные барьеры и создать благоприятную атмосферу для изучения русского языка.

Наибольшие сложности у китайских слушателей возникают при формировании навыков устной монологической речи. Это объясняется особенностями их образовательной системы, где основной акцент делается на письменные формы работы. Кроме того, для китайской методики преподавания характерен подход, основанный на механическом запоминании языкового материала.

Существенным фактором, воздействующим на формирование речевых навыков у китайских учащихся, является антропоцентрический принцип, связанный с попытками определить необходимые для обучения языковые явления, сопоставления и оппозиции отношений «речь – язык». Отличительной чертой антропоцентрического принципа исследований выступает *речь и речевая деятельность* индивида, реализуемая в речевых действиях человека и доступная для определения системе функций. Поскольку речевые явления изучаются прежде всего по их функциям, что особенно важно для студентов из Китая, для их развития необходимо изучение речевых действий индивида и с ним связанные речевые процессы.

По словам М.В. Гавриловой, «когнитивный подход не только связывает форму речевого произведения с такими универсальными познавательными процессами, как порождение речи, интерпретация сообщения, семантический вывод с определением коммуникативных устремлений и прагматических целей автора, но в определённой мере ставит вербальное оформление сообщения в зависимость от языковой компетенции автора и его внеязыковых знаний» [10].

Изучение научных источников демонстрирует особенности подхода к развитию навыков монологической речи у китайских учащихся через работу с текстами социально-политического содержания с учетом психолингвистических механизмов. Согласно позиции Н.И. Жинкина [15, с. 5], полноценный образовательный процесс предполагает комплексное рассмотрение как речевых действий, так и мыслительных процессов, включая анализ связи между языковыми структурами и когнитивными операциями, а также исследование взаимодей-

ствия вербальных и концептуальных компонентов речевой деятельности.

Таким образом, в процесс развития монологических умений у китайских студентов следует включать анализ эмоциональных средств, дать алгоритм их использования в работе над текстами, а главное – учитывать особенности мировоззрения обучающегося, поскольку важен контекст речевых произведений. Кроме того, необходимо учитывать, что когнитивная ригидность китайских студентов влияет на освоение всех аспектов речевой деятельности. В связи с этим при обучении данной категории учащихся особое значение приобретает проведение специальных занятий, направленных на формирование монологической речи. Именно этим обусловлен наш исследовательский интерес к данной области.

Китайский исследователь Ван Гуохун также подчеркивает сложности в обучении разговорной речи китайских студентов, объясняя это различиями методических подходов: в Китае упор делается на логическое освоение языка, тогда как в России преобладает коммуникативная методика. В китайской традиции приоритет отдается количеству заученных слов и постоянному расширению лексикона, который теоретически может быть применен в устной речи [8, с. 24].

Как отмечают специалисты, в том числе Т.М. Балыхина, студенты из КНР часто испытывают трудности с самостоятельным применением усвоенного материала в реальных языковых ситуациях [5]. Это создает дополнительные препятствия в процессе обучения. На наш взгляд, данный аспект играет ключевую роль при разработке методики обучения устной речи.

Известно, что освоение монологической речи на иностранном языке возможно лишь через практику общения. Поэтому особое внимание следует уделять тренировке речевых навыков, что со временем позволит перейти к свободному владению языком. Соглашаясь с Л.А. Явриян, мы полагаем, что при работе с китайскими учащимися необходимо «формировать способность к анализу, выявлению причинно-следственных связей, а также развивать логическую память и абстрактное мышление» [33].

На более высоких ступенях обучения учащиеся осваивают навыки содержательного анализа оригинальных текстов. Хотя подобная деятельность не относится к чистому говорению, она значительно способствует развитию монологических способностей у китайских студентов. Исследования И.А. Лешутиной [19, с. 94] подчеркивают значительные дидактические возможности дебатов как современной интерактивной формы учебной работы на занятиях по русскому языку как иностранному. При подготовке учебных материалов крайне важно объективно оценивать степень развития монологической речи у обучающихся. Согласно данным Е.Ю. Кошелевой, И.Я. Пака и Э. Чернобыльски [17], китайские учащиеся демонстрируют низкую результативность в спонтан-

ной речевой деятельности, что объясняется недостаточным словарным запасом и ограниченным кругозором.

Формирование речевых навыков у студентов требует систематической работы с разнообразными медиаматериалами, включая рекламные ролики, новостные программы, художественные и документальные фильмы, однако основная сложность заключается в их чрезмерной информационной насыщенности, что без специальных подготовительных упражнений, направленных на поэтапное освоение нового материала, может привести к серьезным затруднениям в восприятии информации. В этом образовательном процессе студент выступает в качестве носителя информации, а русский язык выполняет функцию средства её передачи, что позволяет преподавателю не только объективно оценивать уровень речевых навыков учащихся, но и оперативно корректировать возникающие ошибки, при этом особый акцент делается на развитии способности мыслить на русском языке, а в случаях особых затруднений предусматривается возможность получения помощи от сокурсников. Многочисленные исследования убедительно доказывают, что эффективное развитие монологической речи требует комплексного методического подхода, сочетающего применение разнообразных наглядных пособий с активным использованием современных мультимедийных технологий, что в совокупности создает оптимальные условия для качественного расширения возможностей формирования и совершенствования монологических навыков в рамках учебного процесса.

Китайская система преподавания иностранных языков кардинально отличается от западно-европейских подходов, что объясняется глубокими традициями азиатской образовательной культуры. Как отмечают специалисты, преподавателям русского языка как иностранного приходится не просто обучать китайских студентов новому языку, но и адаптировать их к принципиально иной образовательной парадигме, что неизбежно создает дополнительные методические сложности. Согласно исследованиям в области этнолингводидактики, эффективность обучения РКИ может быть значительно повышена при условии учета национальных образовательных традиций учащихся [28; 29]. Современные научные данные подтверждают, что классическая коммуникативная методика, основанная на развитии аналитических способностей, абстрактного мышления и логического анализа, плохо согласуется с особенностями образно-художественного восприятия, характерного для китайских студентов. Это обстоятельство требует разработки специальных методических подходов, которые бы учитывали когнитивные особенности данной категории обучающихся и обеспечивали достижение качественных результатов в освоении русского языка.

При организации учебных занятий по РКИ, направленных на формирование навыков монологической речи у китайских студентов через работу

с текстами, необходимо гармонично сочетать традиционные для китайской образовательной системы методы с современными методическими подходами преподавания русского языка. Такой интегративный способ, бесспорно, позволяет создать наиболее благоприятные условия для успешного освоения языка данной категорией учащихся.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 496 с.
2. Актуальные вопросы развития современной педагогики: Учебное пособие / Отв. ред. Канюк А.С. – М.: ООО «Группа компаний Рино Лэнс», 2024. – 107 с.
3. Антонова И.А. Христиансен И.А. О методических принципах создания профессионально-ориентированного пособия по русскому языку для иностранных учащихся // Язык, сознание, коммуникация: сборник статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2003. Вып. 25. – С. 189–196.
4. Арутюнова Н.Д. Диалогическая модальность и явление цитации // Человеческий фактор в языке: Коммуникация. Модальность. Дейсис. – Москва, 1992. – С. 52–79.
5. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
7. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности. М. – Екатеринбург: Флинта; Изд-во Уральского университета, 2019. – 104 с.
8. Ван Гохун О некоторых особенностях системы обучения русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. – С. 24–28.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. – М.: Нац. образование, 2016. – 367 с.
10. Гаврилова М.В. Лингвокогнитивный анализ русского политического дискурса: дисс. ... д. фил.н. Казань, 2005. – 468 с.
11. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С. Профессиональные и жизненные проекты студентов как значимый показатель личностного развития // Современное общество: к социальному единству, культуре и миру. Материалы международного форума. Ставрополь, 21–22 апреля 2016 г. – Ставрополь: Изд. дом «Тэсэра», 2016. – С. 18–21.
12. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Психологические особенности современного студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–3. – С. 250–254.
13. Дай Хуэй О преподавании русского языка в Китае: проблемы и перспективы // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2017. – № 2. – С. 33–35.
14. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Изд. 5-е испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
15. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во Академия пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
16. Иванова Т.В., Ду Шаньшань Обучение студентов из КНР публичной дискуссии на русском языке: вводные слова и выражения // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 3–2. – С. 83–85.
17. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования 2013. № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 20.09.2025).
18. Крысько В.Г. Социально-политическая и психологическая характеристика населения Китая. – М., 1982. – 118 с.
19. Лешутина И.А. Развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся: интерактивные формы внеаудиторной работы // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2014. Т. 4. – С. 94–97.
20. Лю Цянь Обучение филологов монологической речи с использованием материалов исторического содержания: дисс. ... к. пед.н. – М., 2015. – 286 с.
21. Мусаелян И.Ф. О некоторых проблемах классификации системы упражнений в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. № 4. – С. 61–68.
22. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
23. Собольников В.В. Этнопсихологические особенности китайцев. – Новосибирск, 2001. – 130 с.
24. Спешнев Н.А. Дискуссия об этнопсихологии китайцев // Восток-Запад. Историко-литературный альманах. 2005–2006. – М.: Восточная литература, 2006. – С. 231–268.
25. Хальпукова Е.Л. Специфика обучения говорению китайских студентов в этноориентированной методике преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2018. № 12. – С. 241–244.
26. Чжан С., Сергеева Н.Н. Методические основы обучения китайских студентов говорению на русском языке // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. – С. 158–164.
27. Чжао Л. Принципы разработки системы упражнений, направленных на развитие умений го-

ворения китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. Вып. 5. – С. 525–531.

28. Шагбанова Х.С. Лингвистическая адаптация иностранцев: сущность, структура и функции // Образование и право. 2019. № 8. – С. 264–269.
29. Шагбанова Х.С., Лыскова М.И. Влияние уровня знания русского языка на качество обучения китайских студентов в Российской Федерации // Представительная власть – XXI век. 2019. № 7–8. – С. 58–64.
30. Шведова, Н.Ю. К изучению диалогической речи. Реплики-повторы // Вопросы языкознания. 1956. № 2. – С. 67–83.
31. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Учпедгиз, 1963. 192 с.
32. Шукин А.Н. Обучение вводным словам и выражениям на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Шукин. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.
33. Явриян Л.А. Диалог культур на занятиях РКИ (на основе опыта обучения студентов из Китая) // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Челябинск, 11 июля, 2018 г. [Электронный ресурс]. 2018. – URL: <https://izron.ru/articles/perspektivy-razvitiya-nauki-v-oblasti-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-me-sektsiya-2-teoriya-i-metodika-obucheniya-i-vospitaniya-spetsialnost-13-00-02/dialog-kultur-na-zanyatiyakh-rki-na-osnove-opyta-obucheniya-studentov-iz-kitaya/> (дата обращения: 09.10.2025).
34. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Избранные работы: Язык и его функционирование / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1986. – С. 17–58.
35. Long M.H. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition / In: W. Ritchie and T. Bhatia. Eds. Handbook of Second Language Acquisition. Academic Press, San Diego, 1996. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sciepub.com/reference/76945> (дата обращения: 18.09.2025).

THEORY OF DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SKILLS IN STUDENTS FROM CHINA: TOWARDS THE FORMULATION OF THE PROBLEM

Du Shan'shan`

Moscow Pedagogical State University

This article highlights the importance of developing and implementing a system for developing monologue skills for Chinese students who lack a Russian language environment. It also highlights the need for further development and testing of teaching and methodological materials for working with introductory words and expressions, aimed at developing the monologue skills of students learning Russian as a foreign language. Drawing on established scientific

doctrine on the issue, the author offers methodological recommendations for improving the development of monologue skills in Chinese citizens studying Russian.

Keywords: monologue speech, speaking, Chinese students, Russian as a foreign language, skill development.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Modern Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: Russian Language. Courses, 2021. – 496 p.
2. Current Issues in the Development of Modern Pedagogy: A Textbook / Ed. Kanyuk A.S. – M.: OOO "Rino Lance Group of Companies", 2024. – 107 p.
3. Antonova I.A. Khristiansen I.A. On the methodological principles of creating a professionally oriented manual on the Russian language for foreign students // Language, consciousness, communication: a collection of articles / Ed. V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. – M.: MAKS Press, 2003. Issue 25. – Pp. 189–196.
4. Arutyunova N.D. Dialogical modality and the phenomenon of citation // The human factor in language: Communication. Modality. Deixis. – Moscow, 1992. – Pp. 52–79.
5. Balykhina T.M. Methods of teaching Russian as a non-native (new) language: a teaching aid for teachers and students. – M.: RUDN University Press, 2007. – 185 p.
6. Bakhtin M.M. Aesthetics of Verbal Creativity / Comp. S.G. Bocharov. – M.: Art, 1979. – 423 p.
7. Bredikhina I.A. Methods of Teaching Foreign Languages: Teaching the Basic Types of Speech Activity. M. – Ekaterinburg: Flinta; Ural University Publishing House, 2019. – 104 p.
8. Wang Guohong. On Some Features of the System of Teaching Russian as a Foreign Language // Pedagogical Education in Russia. 2016. No. 12. – Pp. 24–28.
9. Vygotsky L.S. Thinking and Speech: Psychological Research. – M.: National Education, 2016. – 367 p.
10. Gavrilova M.V. Lingvocognitive Analysis of Russian Political Discourse: Diss. ... Doctor of Philosophy. n. Kazan, 2005. – 468 p.
11. Guseynov R.D., Guseynova I.S. Students' Professional and Life Projects as a Significant Indicator of Personal Development // Modern Society: Towards Social Unity, Culture, and Peace. Proceedings of the International Forum. Stavropol, April 21–22, 2016 – Stavropol: Tesera Publishing House, 2016. – Pp. 18–21.
12. Guseynov R.D., Guseynova I.S., Pirmagomedova E.A. Psychological Characteristics of Modern Students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2020. No. 67–3. – Pp. 250–254.
13. Dai Hui. On Teaching Russian in China: Problems and Prospects // International Postgraduate Bulletin. Russian Language Abroad. – 2017. – № 2. – P. 33–35.
14. Zhrebilo T.V. Dictionary of linguistic terms / 5th ed. corr. and add. – Nazran: Pilgrim, 2010. – 486 p.
15. Zhinkin N.I. Speech mechanisms. – Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958. – 370 p.
16. Ivanova T.V., Du Shanshan. Teaching students from the PRC public discussion in Russian: introductory words and expressions // Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2024. № 3–2. – P. 83–85.
17. Kosheleva E.Yu., Pak I.Ya., Chernobylsky E. Ethnopsychological features of the teaching model for Chinese students [Electronic resource] // Modern Problems of Science and Education, 2013, No. 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (accessed: 20.09.2025).
18. Krysko V.G. Socio-political and psychological characteristics of the population of China. – Moscow, 1982. – 118 p.
19. Leshutina I.A. Development of communicative competence of foreign students: interactive forms of extracurricular work // Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. 2014. Vol. 4. – Pp. 94–97.
20. Liu Qian. Teaching philologists monologue speech using historical materials: diss. ... Cand. Sci. (Pedagogical Sciences). – Moscow, 2015. – 286 p.
21. Musaelyan I.F. On some problems of classification of the system of exercises in Methods of Teaching Foreign Languages // Modern Pedagogical Education. 2020. No. 4. – Pp. 61–68.

22. Passov E.I. Terminology of the Methodology, or How We Speak and Write. – St. Petersburg: Zlatoust, 2009. – 124 p.
23. Sobolnikov V.V. Ethnopsychological Characteristics of the Chinese. – Novosibirsk, 2001. – 130 p.
24. Speshnev N.A. Discussion of the Ethnopsychology of the Chinese // East-West. Historical and Literary Almanac. 2005–2006. – Moscow: Eastern Literature, 2006. – Pp. 231–268.
25. Khalpukova E.L. Specifics of Teaching Speaking to Chinese Students in the Ethno-Oriented Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language // Lingviculturology. 2018. No. 12. – Pp. 241–244.
26. Zhang S., Sergeeva N.N. Methodological Foundations of Teaching Chinese Students to Speak Russian // Pedagogical Education in Russia. 2021. No. 6. – Pp. 158–164.
27. Zhao L. Principles of Developing a System of Exercises Aimed at Developing Chinese Students' Speaking Skills in Teaching Russian as a Foreign Language // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2023. Vol. 8. Issue 5. – Pp. 525–531.
28. Shagbanova H.S. Linguistic Adaptation of Foreigners: Essence, Structure, and Functions // Education and Law. 2019. No. 8. – Pp. 264–269.
29. Shagbanova H.S., Lyskova, M.I. "The Impact of Russian Language Proficiency on the Quality of Education of Chinese Students in the Russian Federation" // Representative Power – XXI Century. 2019. No. 7–8. – Pp. 58–64.
30. Shvedova, N.Yu. "On the Study of Dialogic Speech. Replicas-Repetitions" // Voprosy yazykoznaniya (Problems of Linguistics). 1956. No. 2. – P. 67–83.
31. Shubin, E.P. Basic Principles of Foreign Language Teaching Methods: A Manual. Moscow: Uchpedgiz, 1963. 192 p.
32. Shchukin, A.N. Teaching Introductory Words and Expressions in Russian as a Foreign Language: A Teaching Aid for Teachers of Russian as a Foreign Language / A.N. Shchukin. 2nd ed., stereotype. Moscow: Russian Language. Courses, 2015. 784 p.
33. Yavriyan, L.A. Dialogue of Cultures in Russian Language Classes (Based on the Experience of Teaching Students from China) // Prospects for the Development of Science in Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Papers Based on the Results of the International Scientific and Practical Conference. Chelyabinsk, July 11, 2018. [Electronic resource]. 2018. – URL: <https://izron.ru/articles/perspektivy-razvitiya-nauki-v-oblasti-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-me/sektsiya-2-teoriya-i-metodika-obucheniya-i-vospitaniya-spetsialnost-13-00-02/dialog-kultur-na-zanyatiyakh-rki-na-osnove-opyta-obucheniya-studentov-iz-kitaya/> (access date: 10/09/2025).
34. Yakubinsky L.P. On dialogical speech // Selected works: Language and its functioning / Rep. ed. A.A. Leontyev. – M.: Nauka, 1986. – P. 17–58.
35. Long M.H. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition / In: W. Ritchie and T. Bhatia. Eds. Handbook of Second Language Acquisition. Academic Press, San Diego, 1996. [Electronic resource]. – URL: <http://www.sciepub.com/reference/76945> (access date: 09/18/2025).

Дифференциация как основание для реализации рейтинговой системы оценки результатов профессиональной подготовки будущего педагога

Зиновьев Павел Игоревич,

преподаватель ОмГУ им. Достоевского

E-mail: p.sinovjew@mail.ru

В статье рассматривается дифференциация как основание для реализации рейтинговой системы оценки результатов профессиональной подготовки будущего педагога. Традиционная система оценки характеризуется субъективизмом и слабо стимулирует внутреннюю мотивацию, в связи с чем в качестве альтернативы рассматривается рейтинговая система. Подчеркивается, что эффективность рейтинговой системы ограничивается ее унифицированным применением. Дифференциация, эволюционировавшая от внешнего разделения к внутренней организации обучения и, далее, к проектированию индивидуальных образовательных траекторий, рассматривается как системообразующее основание для преодоления существующих ограничений современной системы оценки результатов студентов. Определен комплекс дидактических условий для успешного внедрения системы: мотивационно-ценностная готовность участников, научно-методическое и технологическое обеспечение, рефлексивно-аналитический компонент и подготовка преподавателей.

Цель статьи заключается в обосновании дифференциации как ключевого принципа для реализации потенциала рейтинговой системы в профессиональной подготовке будущего педагога. В соответствии с этим в качестве задач можно обозначить: анализа сущности дифференциации, определении достоинств и недостатков рейтинговой системы оценки результатов, а также выделении условий внедрения рейтинговой системы оценки результатов, основанной на дифференциации.

Практическая значимость статьи определяется в расширении представлений о необходимости внедрения рейтинговой системы оценки результатов, основанной на дифференциации.

Ключевые слова: дифференциация, рейтинг, рейтинговая оценка, профессиональная подготовка, вуз, дифференциация обучения, будущий педагог.

Введение

Одной из актуальных проблем современной системы высшего образования является поиск адекватных и эффективных систем оценки образовательных результатов. Особую значимость эта проблема приобретает в контексте подготовки будущих педагогов, чья профессиональная деятельность будет связана с формированием личности, что требует от них не только глубоких предметных знаний, но и развитых метапредметных компетенций, рефлексивности, способности к саморазвитию и творчеству.

Традиционная система оценки отражает уровень усвоения знаний на момент сдачи экзамена или зачета, что сопровождается высоким уровнем субъективизма и не поддерживает внутреннюю мотивацию студентов к обучению. В качестве альтернативной системы оценки рассматривается рейтинговая система. Мы полагаем, что ключевым принципом, позволяющим раскрыть весь потенциал рейтинговой системы в профессиональной подготовке педагога, является дифференциация, позволяющая не только количественно измерить достижения студентов, но и стимулировать их к непрерывному развитию, учитывая индивидуальные различия.

Материалы и методы исследований

Методологической базой статьи выступают научные публикации, освещающие вопросы разработки и внедрения рейтинговой системы оценки результатов профессиональной подготовки будущих педагогов, а также сущности дифференциации в системе высшего образования. Методами исследования являются: обобщение, сравнительный анализ и синтез, системный метод.

Результаты и обсуждения

Понятие рейтинга в образовательном контексте трактуется как индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений студента, накапливаемый в течение определенного периода обучения (модуля, семестра, учебного года).

Одними из основных компонентов процесса обучения в вузах являются нормы и процедуры контроля и оценки уровня и качества полученных студентами знаний. Рейтинговая система оценки является одной из основных оценочных методик, позволяющих определить объем усвоенных знаний. Данная система базируется на определении сум-

мы баллов, полученных студентами во время прохождения учебного курса, а также определения рейтинговой позиции каждого студента в учебной группе или потоке. Мы согласны с мнением Е.С. Васевой, считающей, что использование рейтингов позволяет развивать у студентов навыки саморефлексии, планирования, адаптации и внутренней мотивации в процессе освоения учебных курсов [2]. В свою очередь, О.А. Егорова отмечает изменение требований к обучению в связи с использованием рейтинговой оценки: будущим педагогам в начале обучения разъясняются правила получения баллов, установленные критерии оценки; для преподавателей внедрение рейтинговой оценки означает увеличение объема заполняемой отчетности о посещениях и освоении студентами учебных курсов [5]. При этом исследователь указывает, что использование рейтинговой оценки благоприятно влияет на мотивацию в освоении профессионально-значимых дисциплин, уровень учебной активности студентов, а также итоговые результаты обучения.

Дифференциация обучения является одним из фундаментальных дидактических принципов. В широком смысле под дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности студентов, их интересы, склонности и образовательные потребности. В современном контексте дифференциация включает:

- уровневую дифференциацию, при которой глубина и сложность усвоения учебного материала варьируются в зависимости от реальных образовательных возможностей, познавательных способностей и уровня предшествующей подготовки обучающихся. Критерием для разделения обучающихся выступает, прежде всего, уровень актуального развития, проявляющийся в степени сформированности знаний, умений и навыков, а также в темпе учебной деятельности;
- профильную дифференциацию, связанную с целенаправленным разделением обучающихся по их профессиональным намерениям, интересам и склонностям, что находит отражение в построении индивидуальных учебных планов с углубленным изучением определенных циклов дисциплин. Критерием разделения является профессиональная ориентация и познавательный интерес обучающегося. В основе лежит концепция личностно-ориентированного и деятельностного подходов, признающих право личности на сознательный выбор своего образовательного и жизненного пути;
- индивидуальную дифференциацию, заключающуюся в организации учебного процесса, учитывающей не какой-либо один (уровень, интерес), а целостный комплекс индивидуально-психологических особенностей обучающегося: когнитивного стиля, типа темперамента, особенностей памяти и внимания, эмоционально-

волевой сферы, мотивации. Критерием здесь выступает уникальный психологический портрет личности. Индивидуальная дифференциация не всегда предполагает явное разделение на группы. Чаще она реализуется через персонализацию образовательного процесса в виде выбора тем проектных работ, использования разнообразных источников информации, создания условий для различных видов активности, а также выбора форм представления результатов образовательной деятельности;

- задачную дифференциацию, заключающуюся в целенаправленном подборе и конструировании системы учебных задач и упражнений, адекватных не только уровню подготовки, но и индивидуальным познавательным стратегиям, а в некоторых случаях – и интересам обучающихся. Критерием дифференциации здесь выступает характер познавательной деятельности, стимулируемый типом учебной задачи.

Студенты как объекты академической среды высшей школы представляют собой совокупность обучающихся, характеризующуюся специфическими социально-психологическими, когнитивными и профессионально-личностными качествами, которые осуществляют учебную деятельность с учетом требований и условий высшего образовательного учреждения, а также активно взаимодействуют внутри своей группы и с другими элементами академической среды.

Изначально дифференциация понималась преимущественно как внешняя – разделение учащихся на относительно стабильные группы (потоки, классы, профили) на основе их интересов, склонностей и достижений. В контексте высшей школы это проявляется в делении на факультеты, направления подготовки и специализации. Хотя внешняя дифференциация решает задачу крупномасштабного разделения контингента, она недостаточно гибка для учета внутригрупповых различий [3].

Более гибкой и соответствующей логике учебного процесса в рамках одной учебной группы является внутренняя дифференциация. Ее суть заключается в такой организации обучения, при которой учет индивидуальных особенностей студентов осуществляется в условиях совместной работы всей группы.

Дифференциация создает условия, при которых либо актуализируются и усиливаются существующие мотивы студентов, либо формируются новые. Влияние дифференциации на внутреннюю мотивацию студентов проявляется посредством: удовлетворение потребности в компетентности (уровневая и задачная дифференциации), в автономии (индивидуальная и профильная дифференциации), а также развитие познавательного интереса (задачная и индивидуальная дифференциации).

Что касается внешней мотивации студентов, то в этом случае дифференциация способствует акцентированию внимания на достигнутых результатах (уровневая дифференциация), превраще-

нию внешних требований в личностно значимые посредством профильной и индивидуальной дифференциации. Уровневая и задачная дифференциации позволяют повысить объективность внешних оценок через получение студентами соизмеримых результатов.

Современное понимание дифференциации в русле личностно-деятельностного и компетентностного подходов существенно расширяет ее рамки. Речь идет уже не просто о разных уровнях сложности, а о разных образовательных маршрутах или индивидуальных образовательных траекториях [7].

В рамках своих публикаций мы выделяем следующие задачи рейтинговой системы [6]:

- разработка и внедрение оценочных критериев, определяющих уровень качества полученных компетенций и позволяющих оценить эффективность сделанной работы;
- формирование единой системы, отражающей взаимосвязь элементов рейтинговой системы оценки;
- ориентация на увеличение посещаемости, повышение качества подготовки студентов будущих педагогов к семинарским и практическим занятиям;
- повышение мотивации будущих педагогов к постоянному профессиональному развитию;
- развитие у студентов навыков самостоятельной оценки собственных результатов работы и полученных профессиональных навыков;
- развитие у будущих педагогов творческой, учебной и исследовательской инициативы.

Л.В. Соколовой выделяются следующие причины внедрения рейтинговой системы оценки результатов [10]:

- внедрение новых стандартов образования;
- усиление значимости контроля и необходимость повышения эффективности обратной связи;
- увеличение объема содержания образовательных программ с учетом внедрения и распространения информационно-коммуникационных технологий;
- увеличение самостоятельности студентов в процессе обучения;
- рационализация системы стимулирования студентов к увеличенному объему внеучебной нагрузки;
- несоответствие традиционных методов оценивания современным условиям оценки качества получаемых знаний;
- внедрение системы качества, базирующейся на принципах ранжирования по выделенным критериям.

Л.В. Соколова также выделяет следующие модели рейтинговой системы оценки:

- рейтинговая система оценки, основанная на традиционном методе оценивания;
- рейтинговая система оценки, базирующаяся на компьютерных программах оценки;

- рейтинговая система оценки, построенная на системе модулей, каждый из которых подлежит оценке.

Мы согласны с мнением Л.В. Соколовой, указывающей на то, что основная сложность внедрения рейтинговой системы оценки результатов заключается в разработке системы оценивания с учетом сложности и объема каждого инструмента контроля, например, реферата, тестирования, практической работы и т.д.

В качестве преимуществ рейтинговой системы оценки результатов можно отметить:

- наличие промежуточных аттестаций, позволяющих повысить объективность определения итоговых оценок;
- создание фундамента для дифференцированного подхода к развитию профессиональных компетенций будущих педагогов;
- предоставление студентам самостоятельного выбора способов изучения учебных курсов;
- предоставление возможности повысить уровень усвоения учебных дисциплин.

В свою очередь, Л.В. Соколова выделяет следующие достоинства рассматриваемой системы оценки результатов [10]:

- стратегическое планирование каждого этапа процесса обучения, что положительно влияет на объективное отражение результатов, достигнутых в учебной деятельности;
- стимулирование не только самостоятельности, но и творческой работы, а также познавательного интереса студентов;
- повышение прозрачности системы оценивания;
- использование всех видов контроля результатов работы студентов.

Анализируя применение рейтинговой системы оценки результатов педагогической практики, М.М. Ахметжанов указывает, что такой подход положительно сказывается как на итоговых результатах прохождения практики, так и на самовосприятии студентов будущих педагогов как самостоятельных профессионалов [1].

В рамках своих публикаций мы также выявили и недостатки данной педагогической системы: [6]:

- снижение объема непосредственных контактов между преподавателем и студентами, что делает невозможным учет прогресса, достигнутого студентами по всем направлениям;
- увеличение временных затрат на заполнение оценочно-контрольных форм и отчетов.

Уточняя собственные исследования, мы также обратимся к Л.В. Соколовой, которая выделяет такие недостатки, как [10]:

- ухудшение психологического климата внутри студенческой группы как следствие повышенной состязательности;
- высокий уровень формализма учебного процесса в целом, что ограничивает возможности проявления творческого подхода преподавателя.

В качестве условий внедрения рейтинговой системы оценки можно выделить:

- обязательное наличие мотивации преподавателей;
- наличие готовности студентов к значительному объему самостоятельной работы;
- вуз должен иметь достаточный уровень материально-технического обеспечения для проведения контрольно-оценочных процедур;
- четкая организация всей системы рейтинговой оценки результатов профессиональной подготовки студентов будущих педагогов.

С.Б. Джанкезова, анализируя практику использования рейтинговой системы оценки результатов, отмечает изменение функциональной нагрузки на студентов при сохранении традиционных форм занятий, что позволяет сочетать преимущества традиционной и рейтинговой систем с одновременной минимизацией их недостатков [4]. При этом поэтапное изучение учебного материала требует от студентов развитых навыков самоконтроля и ответственности.

Интересным представляется исследование, проведенное О.А. Мирсановой на тему использования рейтинговой системы оценки внеклассной деятельности студентов [8]. Исследователь акцентирует внимание, что система высшего образования, нацеленная на профессиональное становление личности, охватывает не только традиционное освоение профильных предметов, но и личностное развитие в ходе проведения внеклассных мероприятий. О.А. Мирсанова предлагает внедрить показатель итогового интегрального рейтинга как суммы учебного и внеучебного рейтингов студентов [8]. На наш взгляд, такой подход с одной стороны, позволяет комплексно оценивать профессиональное развитие студентов будущих педагогов, а, с другой стороны, значительно усложняет систему контрольных мероприятий и еще больше увеличивает объем временных затрат преподавателей. Таким образом, внедрение предлагаемого О.А. Мирсановой итогового интегрального рейтинга в условиях современной системы высшего образования в России затруднено.

В рамках дифференцированной рейтинговой системы оценки результатов профессиональной подготовки студентов будущих педагогов предлагается не единый обязательный набор заданий, а некий «рейтинговый конструктор» учебных активностей, который может включать [9]:

- базовый (инвариантный) модуль, включающий задания, обязательные для выполнения всеми студентами и направленные на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Выполнение этого модуля гарантирует получение минимального проходного балла («зачет»);
- вариативный (дополнительный) модуль, состоящий из набора заданий на выбор, позволяющих студенту углубить знания в интересующей его области, проявить творческие способности, развить специфические профессиональные умения. Например, написание реферата или аналитического обзора, разработка фрагмента

урока или технологической карты, создание дидактических материалов или мультимедийной презентации, проведение микроисследования, участие в научной конференции, олимпиаде, выполнение заданий повышенной сложности (кейсов, проектов).

Каждое задание из дополнительного модуля имеет свой «вес» в итоговом рейтинге, пропорциональный его сложности, объему и значимости для формирования компетенций. Таким образом, студент не просто пассивно накапливает баллы, а активно конструирует свой образовательный маршрут и, соответственно, свой итоговый рейтинг.

Для успешного внедрения дифференцированной рейтинговой системы оценки результатов в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов необходимо соблюдение ряда дидактических условий:

- мотивационно-ценностная готовность субъектов образовательного процесса: преподаватели и студенты должны понимать философию, цели и преимущества новой системы оценки, необходимо проведение разъяснительной работы, тренингов, методических семинаров;
- научно-методическое обеспечение: разработка детальных рабочих программ (модулей), в которых рейтинговая система оценки является органичной частью; создание фонда оценочных средств, включающего дифференцированные задания и четкие критерии их оценки;
- технологическое обеспечение: использование платформ электронного обучения для публикации заданий, сбора работ, автоматизированного расчета рейтинга и обеспечения прозрачности процесса для всех участников;
- рефлексивно-аналитический компонент: система должна включать механизмы регулярной рефлексии, самооценки студентами своих достижений и трудностей, а также совместного с преподавателем анализа продвижения по индивидуальной образовательной траектории;
- подготовка преподавательского состава: преподаватели должны владеть технологиями дифференцированного обучения, компетентностного подхода и современными методами оценки, уметь проектировать учебные ситуации, требующие от студентов проявления самостоятельности и творчества.

Выводы

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что дифференциация является не просто дополнением, а системообразующим основанием для построения эффективной рейтинговой системы оценки в профессиональной подготовке будущих педагогов. Синтез этих двух подходов позволяет преодолеть ограничения традиционной системы оценивания и создать образовательную среду, адекватную современным условиям работы вузов.

Дифференцированная рейтинговая система переводит студента из пассивного объекта оцен-

ки в активного субъекта образовательной деятельности, который осознанно проектирует свою профессиональную подготовку. Она способствует формированию у будущих педагогов таких качеств, как ответственность, саморегуляция, рефлексивность, способность к выбору и принятию решений, что является краеугольным камнем их профессиональной компетентности.

Таким образом, внедрение дифференцированной рейтинговой системы выступает не только инструментом повышения объективности и прозрачности оценки, но и мощным фактором личностно-профессионального развития будущих педагогов, что, в конечном итоге, направлено на повышение качества всего педагогического образования.

Внедрение такой системы требует серьезной методической переработки учебных курсов, подготовки преподавателей и развития цифровой инфраструктуры вуза. Однако именно этот путь представляется наиболее соответствующим стратегическим целям современного педагогического образования – подготовке не просто квалифицированного, а мотивированного, гибкого и конкурентоспособного специалиста, способного к непрерывному профессиональному росту.

Литература

1. Ахметжанов М.М. Рейтинговая оценка педагогической практики – основа эффективной деятельности студентов // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XIX Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 29 мая – 04 2023 года / Отв. редактор Л.Н. Макарова. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. С. 210–215.
2. Васева Е.С. Рейтинговая система как средство оценивания готовности будущих учителей к работе в условиях информатизации образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 3(51). С. 19–23.
3. Вишневская О.Н. Особенности построения образовательных траекторий в условиях различной социально-психологической динамики студенческих групп // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Кострома, 18–19 апреля 2024 года. Кострома: Костромской государственный университет, 2024. С. 207–212.
4. Джанкезова, С.Б. Вопросы повышения качества высшего образования: балльно-рейтинговая система // Тенденции и перспективы развития естественно-научных исследований в современных условиях: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию юбилею естественно-географического факультета, Карачаевск, 15 декабря 2023 года. Карачаевск:

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2023. С. 208–211.

5. Егорова О.А. Перспективы использования балльно-рейтинговой системы как средства повышения качества высшего образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 6А. С. 258–264.
6. Зиновьев П.И. Специфика использования рейтинговой системы оценки результатов при подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности // Молодежь третьего тысячелетия: Сборник научных статей XLVIII региональной студенческой научно-практической конференции. В 2-х частях, Омск, 01 апреля – 15 2024 года. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2024. С. 458–462.
7. Кротов М.И. Применение практико-ориентированного подхода в системе рейтинговой оценки студентов // Проблемы управления качеством образования: Сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 19–20 ноября 2024 года. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. С. 82–85.
8. Мирсанова О.А. Балльно-рейтинговая система оценки активности участия во внеклассных занятиях и культурных мероприятиях как инструмент мотивации студентов // Universum: психология и образование. 2023. № 4(106). С. 25–30.
9. Пешкова К.Е. Дифференциация и индивидуализация обучения как составляющие в формировании персональной образовательной траектории студента вуза // Вопросы педагогики. 2022. № 4–1. С. 220–225.
10. Соколова Л.В. Рейтинговая система оценки учебных достижений студентов педагогического колледжа // Актуальные проблемы науки и образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 05 октября 2022 года / Гл. редактор О.Н. Широков. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научно-го сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. С. 174–179.

DIFFERENTIATION AS A FOUNDATION FOR IMPLEMENTING A RATING SYSTEM IN ASSESSING THE OUTCOMES OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Zinoviev P.I.

Dostoevsky Omsk State University (Omsk)

This article examines differentiation as a foundational principle for implementing a rating system to assess the outcomes of future teachers' professional training. Traditional assessment systems are characterized by subjectivity and provide weak stimulation for intrinsic motivation; consequently, a rating system is considered as an alternative. It is emphasized that the efficacy of a rating system is constrained by its uniform application. Differentiation, which has evolved from the external streaming of students to the internal organization of instruction and, further, to the design of individual educational trajectories, is posited as a systemic foundation for overcoming the existing limitations of contemporary student assessment. A set of didactic conditions for the successful implementa-

tion of such a system is identified: the motivational and value-based readiness of participants, scientific-methodological and technological support, a reflective-analytical component, and faculty development. The purpose of the article is to substantiate differentiation as a key principle for realizing the potential of a rating system in the professional training of future teachers. Accordingly, the objectives are defined as follows: to analyze the essence of differentiation, to identify the advantages and drawbacks of rating-based assessment systems, and to outline the conditions for implementing a rating system grounded in differentiation. The practical significance of the study lies in expanding the understanding of the necessity to implement a differentiated rating system for outcome assessment.

Keywords: differentiation, rating, rating-based assessment, professional training, higher education institution, differentiation of learning, future teacher.

References

1. Akhmetzhanov M.M. Rating Assessment of Pedagogical Practice as a Basis for Effective Student Activity // Personal and Professional Development of Future Specialists: Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Internet Conference, Tambov, May 29 – June 4, 2023 / Chief Editor L.N. Makarova. Tambov: Derzhavinsky Publishing House, 2023. Pp. 210–215.
2. Vaseva E.S. The Rating System as a Means of Assessing the Readiness of Future Teachers to Work in the Context of Educational Informatization // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University. 2021. No. 3(51). Pp. 19–23.
3. Vishnevskaya O.N. Features of Constructing Educational Trajectories under Conditions of Diverse Socio-Psychological Dynamics of Student Groups // Life Trajectories of Personality in the Modern World: Social and Individual Context: Collection of Articles of the II International Scientific and Practical Conference, Kostroma, April 18–19, 2024. Kostroma: Kostroma State University, 2024. Pp. 207–212.
4. Jankezoza S.B. Issues of Enhancing the Quality of Higher Education: Point-Rating System // Trends and Prospects of Development of Natural Science Research in Contemporary Conditions: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 30th Anniversary of the Natural-Geographical Faculty, Karachayevsk, December 15, 2023. Karachayevsk: U.D. Aliev Karachay-Cherkess State University, 2023. Pp. 208–211.
5. Egorova O.A. Prospects for the Use of the Point-Rating System as a Means of Improving the Quality of Higher Education // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13. No. 6A. Pp. 258–264.
6. Zinovyev P.I. Specific Features of Using the Rating System for Assessing Results in the Preparation of Future Teachers for Professional Activity // Youth of the Third Millennium: Collection of Scientific Articles of the XLVIII Regional Student Scientific and Practical Conference. In 2 Parts, Omsk, April 1–15, 2024. Omsk: F.M. Dostoevsky Omsk State University, 2024. Pp. 458–462.
7. Krotov M.I., Litvin N.A. Application of a Practice-Oriented Approach in the Student Rating Assessment System // Problems of Quality Management in Education: Collection of Articles of the XVII All-Russian Scientific and Practical Conference, Penza, November 19–20, 2024. Penza: Penza State Agrarian University, 2024. Pp. 82–85.
8. Mirsanova O.A. Point-Rating System for Assessing Participation Activity in Extracurricular and Cultural Events as a Tool for Student Motivation // Universum: Psychology and Education. 2023. No. 4(106). Pp. 25–30.
9. Peshkova K.E. Differentiation and Individualization of Learning as Components in Forming a Personal Educational Trajectory of a University Student // Pedagogical Issues. 2022. No. 4–1. Pp. 220–225.
10. Sokolova L.V. Rating System for Assessing Academic Achievements of Students at a Pedagogical College // Current Issues of Science and Education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary, October 5, 2022 / Chief Editor O.N. Shirokov. Cheboksary: LLC Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus", 2022. Pp. 174–179.

Передача лексических особенностей романов Д. Френсиса «Фаворит» и «Бурный финиш» на русский язык

Исаева Элина Мурадовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра контрастивной лингвистики Институт иностранных языков, Московский педагогический государственный университет
E-mail: em.isaeva@mpgu.su
SPIN-код eLibrary: 1468–4362

Коркина Ксения Алексеевна,

учитель, Москва, ГБОУ «Школа № 1018»

Афанасьев Максим Юрьевич,

аспирант, факультет иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова
E-mail: afanasevmy@my.msu.ru

Иванова Татьяна Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра контрастивной лингвистики, Институт иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, доцент кафедры современной социологии социологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
E-mail: jane130@yandex.ru

При создании любого художественного средства в нем находит обязательное отражение мировосприятие автора, который может наполнять лексические единицы этого текста особой эмоциональностью и дополнительным понятным автору и читателю оригинала значением. Языковое своеобразие позволяет говорить об индивидуальности автора, его оригинальности и самобытности. В свою очередь оно состоит из множества языковых элементов, выполняющих свою определенную роль в передаче авторского замысла, анализ которых дает возможность для более глубокого понимания смыслов, заложенных автором. В этом случае особенную роль играет передача этих самых авторских изобразительно-выразительных средств в переводе, в сохранении авторского замысла и передачи неповторимого стиля и атмосферы произведения. В данной статье рассматривается передача лексических особенностей романов Дика Френсиса при переводе их на русский язык.

Ключевые слова: языковое своеобразие текста, образность, языковые средства, лексические средства, идиостиль, перевод, перевод лексических особенностей текста.

Романы Дика Френсиса переведены более чем на 20 языков, в том числе и на русский. Многие его произведения имеют несколько переводов, в особенности ранние и наиболее популярные романы, в том числе и анализируемые нами произведения. Роман «Фаворит» (Dead cert) [14] 1962 г., имеет два перевода на русский язык. Первый перевод С. Болотина и Т. Сикорской 1971 г. под названием «Фаворит», имеющий восемь изданий [10], и перевод М. Хохариной 2004 г. под названием «Хоть умри», имеющий одно издание. Роман «Бурный финиш» (Flying finish) [8; 15], написанный в 1966 г., имеет три перевода на русский язык. Перевод С. Белова 1994 г. под названием «Бурный финиш», имеющий восемь изданий [9], перевод Д. Прошуниной 1997 г. под названием «Полет к финишу», имеющий одно издание, и перевод Г. Ежовой 2003 г. под названием «Финальный полет», имеющий одно издание.

Тем не менее, несмотря на такое обилие переводов, эталонными и востребованными стали первые переводы этих книг, которые и утвердили те названия романов, которые сейчас известны русскоязычному читателю.

Особую значимость приобретает передача лексических языковых средств создания авторской образности в романах при их переводе на русский язык [1; 2; 4; 5; 6; 12; 13]. Для проведения анализа были выбраны переводы С. Болотина и Т. Сикорской 1971 г. под названием «Фаворит» и С. Белова 1994 г. под названием «Бурный финиш» поскольку они прошли наибольшее количество изданий, а значит, являются самыми широко распространенными и актуальными для читателя.

Рассмотрим перевод выявленных нами ранее [3] лексических средств на русский язык в исследуемых романах. Напомним, что отличительной чертой романов Дика Френсиса является обилие профессиональной лексики [7]. При ее передаче в романе «Фаворит» были применены разнообразные приемы: эквивалентная замена, семантическая модификация и калькирование. В следующих примерах можно отметить дословный перевод, где термин языка оригинала заменяется существующим эквивалентом в русском языке: *“hard-saddle tree”* – *лука седла*, *“racecourse”* – *ипподром*. В следующем примере встречается смешанный перевод, основанный на метонимии, когда семантическая модификация (*“was belted into”* – «был покрыт») сочетается с эквивалентом (*“rug”* – *попона*): *“he was belted into a rug”* – *он был покрыт попоной*.

Ниже представленные примеры интересны тем, что они демонстрируют такие приемы как семан-

тическая модификация ("slid off") и калькирование ("undid the girth buckles"): *"I slid off and undid the girth buckles with fingers clumsy from shock"* – Я спрыгнул с седла и стал отстегивать пряжки подпруги пальцами, неловкими от пережитого потрясения.

Еще один пример калькирования можно увидеть в переводе выражения "took hold of the bridle" в сочетании с описанием термина "winner's unsaddling enclosure": *"She took hold of the bridle and led her horse into the winner's unsaddling enclosure"* – Она взяла свою лошадь под уздцы и повела ее в падок, где расседывали победивших лошадей.

Прием описания также используется при передаче профессиональной лексики (хотя термин «стипл-чез» существует и в русском языке, переводчик предпочёл использовать прием описания): *"amateur steeplechase jockey"* – жокей-любитель в скачках с препятствиями.

Два примера ниже иллюстрируют семантическую модификацию при переводе профессионализмов, причем в них два разных фразовых глагола в языке оригинала ("I booted my horse into", "I...kicked my horse into") переведены одинаковым глаголом на русский язык («я послал ее через...», «я...послал мою лошадь через...»). Также в первом из этих примеров интересно расширение текста, подробное объяснение выражения "to boot the horse": *"I booted my horse into the next three fences, ..."* – Взяв лошадь в шенкеля, я послал ее через следующие три препятствия, ...; *"I...kicked my horse into the fence"* – я...послал мою лошадь через препятствие.

Приведем еще один пример семантической модификации при переводе профессионализма. Здесь также стоит отметить сохранение авторской пунктуации при переводе: *"Sandy had 'stopped' a few horses"* – Сэнди «придержал» нескольких лошадей.

В романе «Бурный финиш» профессиональная лексика связана преимущественно с темой авиации. Здесь встречаются профессиональные термины, имеющие эквиваленты в русском языке, поэтому их перевод существенных трудностей не вызывает: *"co-pilot's seat"* – кресло второго пилота, *"cockpit"* – кабина, *"six single-engined aircraft"* – шесть одномоторных самолетов, *"de-icing equipment"* – антиобледенитель [8; 15].

Тем не менее, при переводе некоторых профессионализмов переводчик использовал семантическую модификацию. Например, в случае ниже, профессионализм основан на метафоризации, которая была сохранена при переводе: *"belly flop"* – сесть на брюхо. Необходимо отметить, что ни в одном из романов опущения профессиональной лексики не наблюдалось.

Следующий аспект, который нам хотелось бы рассмотреть – перевод эмоциональной лексики. В романе «Фаворит» переводчик пытается точно передать все оттенки чувств героев, соответственно, можно говорить о точной передаче эмоциональной лексики, выбранные для перевода лексические единицы сохраняют эмоциональную лекси-

ку и не искажают заложенного автором смысла. В приведенных ниже примерах мы можем увидеть некоторые трансформации, которые использовал переводчик: *...I asked idly* – ...спросил я лениво, *...I said mildly* – ...мягко сказал я. Перестановка в данных примерах обусловлена тем, что в русском языке подобные выражения строятся при помощи инверсии.

При передаче эмоциональной лексики также можно наблюдать замену части речи, трансформацию наречия в существительное с предлогом, поскольку дословный перевод наречия как «беспокойно» искажил бы смысл: *...asked Clem anxiously* – ...спросил Клем с беспокойством. Некоторые наречия опускаются за избыточностью: *...I murmured vaguely* – ...пробормотал я. Встречаются примеры добавления лексических единиц, которые помогают лучше передать эмоциональное состояние героев: *'Tell me now', said Kate with interest.* – Расскажите сейчас, – сказала Кэт, **явно заинтересованная**.

Так же интересен перевод следующего примера, особенно в рамках конной тематики: *'Come on, come on,' she urged smiling.* – Ну же, ну! – понукала она меня, улыбаясь. Выражение "come on" в данном примере – «давай», было переведено как «ну», междометие, которое употребляется для того, чтобы подгонять лошадь. Кроме того, глагол "urge" – «подталкивать, подгонять» был переведен глаголом «понукать», который, во-первых, выстраивает связь с самим восклицанием героини, во-вторых, тонко отражает связь с конным миром.

В романе «Бурный финиш» [8; 15] точность передачи эмоциональных смыслов встречается намного реже, очень часто эмоциональная лексика опускается переводчиком, либо же подвергается трансформациям, которые существенно меняют смысл. Например, в ряде следующих примеров присутствует опущение эмоциональной лексики: *'You'll come back' she said almost casually, pouring my cup.* – Ты еще приедешь? – спросила Габриэлла, подавая мне чашку.

В данном примере выражение "almost casually" при переводе опущено, хотя является важным в линии повествования, кроме того, искажено описание действия героини: "pouring my cup" было переведено «подавая мне чашку», в то время как первоначальный смысл «наливая мне чашку».

'Cheer her up?' I said blankly. – Подбодрить Луизу? – переспросил я. Используя в данном примере наречие «blankly», автор хотел подчеркнуть безучастность героя, его незаинтересованность в ситуации в силу его непростых взаимоотношений с семьей, однако при переводе эта деталь была опущена переводчиком, так же как и в следующем примере, в котором автор отмечает беспокойство героя о том, что бы его просьба была выполнена: *'You won't forget?' I said anxiously.* – Не забудешь?

В следующих примерах наблюдается сохранение эмоциональной лексики, однако ее трансформация при переводе привела к изменению смысла:

...she said, with a smile in her voice – ...сказала она **со смехом**. Здесь, с одной стороны, при переводе сохранена эмоция героини, с другой – перевод эту эмоцию значительно усилил, поскольку по задумке автора фраза была произнесена лишь «с улыбкой в голосе», а не «со смехом».

И в следующем примере, неточно подобранный эквивалент меняет атмосферу диалога – вместо «мрачно/угрюмо» герой произносит фразу «тупо»: 'Clicked,' he said **gloomily**. – Щелкнуло, – **тупо** повторил он.

Примеры сохранения и лексических единиц, и смысла все же встречаются, но гораздо реже, с применением перестановки: ...I said shortly – ...коротко сказал я; ...I said calmly to Billy – ...спокойно напомнил я Билли.

Говоря о лексических повторях, стоит заметить, что в романе «Фаворит» они в целом сохранены, хотя подвергнуты определенным трансформациям. Например, в примере ниже был изменен синтаксис – два первых предложения объединены в одно, словосочетания «not enough» переведено вместо «недостаточно» как «не всё». Кроме того, в этой фразе присутствует добавление с целью более точной передачи мысли: *I remembered many casual snatches of conversations. And a lot of things became clear to me. But not enough, not enough.*

– Я припомнил обрывки разговоров, случайные фразы, и очень многое мне стало ясно. Хотя не все, далеко не все.

Одновременно приемы и добавление, и опущение можно наблюдать также в следующем примере: 'Oh no,' she said. 'Oh no. Oh no.' – О нет, – сказала она. – Нет, нет, этого не может быть! В этом примере опущено восклицание "Oh" во втором и третьем повторении, помимо этого была добавлена фраза «этого не может быть!», которая отсутствует в тексте оригинала. В переводе не была сохранена парцелляция предложений, они были соединены в одно, что, в совокупности с добавленным восклицательным знаком, привело к повышению эмоциональности фразы.

В романе «Бурный финиш» [8; 15] лексические повторы при переводе чаще всего не переданы, одна из частей либо опущена, либо слита с последующим предложением, как в данных примерах: 'I had so few friends. So few.' – Как мало у меня друзей; 'Get lost, I thought. I'd the whole sky to get lost in'; *Надо поскорее потеряться, благо есть где; 'There. There was the sea'. – Вот оно, море.*

В следующем примере лексический повтор слова «любитель» сохранен, опущена эмоциональная лексика ("I thought despairingly"), нарушен авторский синтаксис, вследствие чего три предложения превратились в два: 'I was an amateur, I thought despairingly. Still an amateur. The jockey business all over again'. – Я же любитель. Во всем любитель – как и в скачках.

Обратимся к анализу перевода сложносоставных слов, использованных автором в текстах. В обоих романах варианты их перевода примерно одинаковы, а именно:

а) сохранение при переводе причастия с потерей сложносоставного слова: "gum-chewing customs man" – жующий резинку таможенный чиновник;

б) сохранение сложносоставного слова, с утерей причастия: "tree sharp-tongued eldest sisters" – три старших злоязычных сестры; "...tall dark-haired girl" – высокая темноволосая девушка;

в) перевод сложносоставного слова словосочетанием, состоящим из предлога, прилагательного и существительного: "weak-necked listless chestnut" – вялая кобылка со слабой шеей; "black-rimmed spectacles" – очки в черной оправе;

г) перевод сложносоставного слова прилагательным с утерей причастия и сложносоставности слова: "strong-minded horse" – упрямая лошадь; "acute-angled hocks" – угловатые коленки; "cloud-dotted sky" – облачное небо.

На основании всего вышесказанного можно говорить о том, что в целом при переводе двух анализируемых романов лексические средства были сохранены переводчиками, профессиональная лексика была передана практически без опущений через такие приемы как эквивалентная замена, семантическая модификация, калькирование и при необходимости описание. При передаче эмоциональной лексики переводчик в романе «Фаворит» попытался максимально сохранить ее, в то время как в романе «Бурный финиш» можно отметить значительные опущения эмоциональной лексики или использование приемов трансформации для ее передачи, которые в итоге могли изменить смысл всего высказывания в целом. Выше мы отмечали, что произведение изобилует лексическими повторами, которые помогают создать определенный ритм, передать эмоциональный накал и дополнительные смыслы, заложенные автором. При передаче лексических повторов в романе «Фаворит» переводчик максимально стремится сохранить их в переводе, хотя, необходимо отметить, что они подвергаются определенным трансформациям. В романе «Бурный финиш» лексические повторы чаще всего не передаются.

Литература

1. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – 655 с.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз., 2000. – в 2 т. – 1209 с.
3. Исаева Э.М., Иванова Т.В., Афанасьев М.Ю., Коркина К.А. Языковая особенность произведений Д. Френсиса (лексические средства создания авторской образности в романах «Фаворит» и «Бурный финиш» // Система непрерывного образования: школа-колледж-вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования. Сборник научных трудов по материалам XXIV Всероссийской (с международным участием) научно-

практической конференции, г. Уфа, 24–26 апреля 2024. – Уфа: БГПУ им М. Акмуллы, 2024. – С. 228–232.

4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
6. Михеева С.В. Особенности перевода профессионализмов на примере произведений Артура Хейли // Современная филология: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 56–59.
7. Ряполова В., Саруханян А. Дик Френсис [Электронный ресурс] // Детективный метод: История детектива от А. Владимировича. 2013. – URL: <https://detectivemethod.ru/english/dick-francis/> (дата обращения 07.10.2025).
8. Френсис Д. Бурный финиш: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: КАРО, 2010. – 320 с.
9. Френсис Д. Бурный финиш: Роман / пер. с англ. С.Б. Белов. – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 352 с.
10. Френсис Д. Фаворит: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: КАРО, 2011. – 384 с.
11. Френсис Д. Фаворит: Роман / пер. с англ. С.Б. Болотин, Т.С. Сикорская. – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 384 с.
12. Шагбанова Х.С. Изучение устойчивых выражений путем сравнения фразеологических единиц русского и английского языков [Электронный ресурс] // Филология: научные исследования. 2023. № 6. – С. 37–46. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43424 (дата обращения: 14.10.2025).
13. Шагбанова Х.С. Особенности сленга при сопоставлении с литературным в английском языке [Электронный ресурс] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 7–1. – С. 179–183. – URL: http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2023/№_07/42162751-c762-4b1a-b85c-8dd75b71f3c1 (дата обращения: 14.10.2025).
14. Francis Dick Dead Cert [Электронный ресурс]. – London: Penguin books, 2013. – 372 p. – URL: <https://archive.org/details/deadcertdickfran0000unse/page/n5/mode/2up> (дата обращения: 14.10.2025).
15. Francis Dick Flying Finish [Электронный ресурс]. – Avon: The Bass Press, 1986. – 388 p. – URL: <https://archive.org/details/forkicksflyingfi0000dick/page/n9/mode/2up> (дата обращения: 14.10.2025).

TRANSLATION OF LEXICAL FEATURES IN DICK FRANCIS'S NOVELS "DEAD CERT" AND "FLYING FINISH" INTO RUSSIAN

Isaeva E.M., Korkina K.A., Afanasev M.Yu., Ivanova T.V.
Moscow Pedagogical State University; Moscow State Budget Educational Institution «School № 1018»; Lomonosov Moscow State University

The article explores the translation of lexical features in the novels of Dick Francis into Russian. The linguistic individuality of a literary text reflects the author's view and opinion and is usually composed of various language devices that serve to convey the author's intent and deepen the meaning of the work. It is often expressed through emotionally and semantically charged lexical units, which contribute to the unique style and originality of the author's voice. Special attention is given to the role of expressive and figurative means in translation, as their accurate rendering is crucial for preserving the author's style, atmosphere, and artistic vision. The study focuses on how these lexical features are transferred in translation and highlights the challenges and strategies involved.

Keywords: linguistic originality of the text, imagery, linguistic means, lexical means, individual style, translation of lexical features

References

1. Vinogradov V.V. About the language of fiction. – М.: Goslitizdat, 1959. – 655 p.
2. Efremova T.F. New dictionary of the Russian language. Intellectual and educational. – М.: Rus. lang., 2000. – in 2 volumes – 1209 p.
3. Isaeva E.M., Ivanova T.V., Afanasyev M.Yu., Korkina K.A. Linguistic features of the works of D. Francis (lexical means of creating the author's imagery in the novels "The Favorite" and "Stormy Finish" // System of continuous education: school-college-university. Modern approaches to teaching philological disciplines in the context of multilingual education. Collection of scientific papers based on the materials of the XXIV All-Russian (with international participation) scientific and practical conference, Ufa, April 24–26, 2024. – Ufa: BSPU named after M. Akmulla, 2024. – Pp. 228–232.
4. Komissarov V.N. Translation Theory (linguistic aspects): Textbook for institutes and faculties of foreign languages. – Moscow: Higher School, 1990. – 253 p.
5. Kuznetsov S.A. Large explanatory dictionary of the Russian language. – St. Petersburg: Norint, 2000. – 1536 p.
6. Mikheeva S.V. Features of the Translation of Professionalisms on the Example of Arthur Hailey's Works // Modern Philology: Proc. of the VI Intern. scientific conf. (Kazan, March 2018). – Kazan: Young Scientist, 2018. – pp. 56–59.
7. Ryapolova V., Sarukhanyan A. Dick Francis [Electronic resource] // Detective Method: The History of the Detective by A. Vladimirovich. 2013. – URL: <https://detectivemethod.ru/english/dick-francis/> (date of access 07.10.2025).
8. Francis D. Stormy Finish: A Book to Read in English. – St. Petersburg: KARO, 2010. – 320 p.
9. Francis D. Stormy Finish: A Novel / translated from English by S.B. Belov. – Moscow: Eksmo-Press, 2006. – 352 p.
10. Francis D. Favorite: A Book for Reading in English. – St. Petersburg: KARO, 2011. – 384 p.
11. Francis D. Favorite: A Novel / translated from English by S.B. Bolotin, T.S. Sikorskaya. – Moscow: Eksmo-Press, 2006. – 384 p.
12. Shagbanova H.S. Study of Set Expressions by Comparing Phraseological Units of the Russian and English Languages [Electronic resource] // Philology: Scientific Research. 2023. No. 6. – pp. 37–46. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43424 (accessed: 14.10.2025).
13. Shagbanova H.S. Features of slang in comparison with literary English [Electronic resource] // Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2023. No. 7–1. – P. 179–183. – URL: http://www.nauteh-journal.ru/index.php/2/2023/№_07/42162751-c762-4b1a-b85c-8dd75b71f3c1 (date of access: 14.10.2025).
14. Francis Dick Dead Cert [Electronic resource]. – London: Penguin books, 2013. – 372 p. – URL: <https://archive.org/details/deadcertdickfran0000unse/page/n5/mode/2up> (date of access: 14.10.2025).
15. Francis Dick Flying Finish [Electronic resource]. – Avon: The Bass Press, 1986. – 388 p. – URL: <https://archive.org/details/forkicksflyingfi0000dick/page/n9/mode/2up> (accessed: 14.10.2025).

Милосердие как ценностно-мотивационный показатель добровольческой активности вузовской молодёжи: региональный опыт формирования и развития

Михайлова Ольга Николаевна,

зав. кафедрой, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины», Балаковский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

E-mail: molniko@mail.ru

Крошина Вера Алексеевна,

старший преподаватель кафедры социально-правовых и прикладных юридических дисциплин, Балаковский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовская государственная юридическая академия»

E-mail: krowera@mail.ru

Толок Екатерина Сергеевна,

старший преподаватель кафедры «Гуманитарные дисциплины», Балаковский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

E-mail: tolokks@mail.ru

Целевой установкой представленного исследования является осмысление феномена милосердия как социокультурной ценности в контексте его формирования средствами волонтерской деятельности в современном вузе. На основе нарративного анализа смыслообразующих характеристик милосердия, представленных качественными данными социологического опроса студентов регионального технического вуза, решается исследовательская задача обоснования аксиологической значимости и определения направлений развития их добровольческой активности в пространстве совершенствования и развития волонтерской деятельности вузовской молодёжи.

Ключевые слова: социокультурные ценности, милосердие, студенческая молодёжь, ценностное пространство студенчества, нарративный анализ ценности милосердия, добровольческая активность студентов, волонтерская деятельность, социальное проектирование добросозидания.

Милосердие как аксиологический императив осознается и признается главной ценностью, без утверждения и развития которой невозможно представить прогрессивную цивилизационную динамику, выступая при этом одним из наиболее возвышенных и благотворных атрибутов гуманного общества (8, с. 57). Такое понимание социокультурного феномена милосердия, связанного не только с сочувствием и сопереживанием, но и с деятельным участием милосердствующего в облегчении состояния ближнего, находит концептуальное закрепление в экзистенциальных позициях историко-философского дискурса.

В теологической интерпретации экзистенциальной целью для всякого человека является его сближение с Богом (абсолютом), и в этом заключается спасение человека. Милосердие и сострадание предстают способами достижения этой цели, поскольку являются проявлением уважения к Богу, «выявляют божественные черты в самом человеке, приближая его к первообразу»: сострадая и милосердствуя, спасаешь другого, а спасая другого – спасаешь себя.

Обосновано внимание к проблеме милосердия философов-экзистенциалистов А. Камю, Г. Марселя, Ж.-П. Сартра, которые акцентировались на милосердии как нравственной ценности, в высшей степени положительной и созидательной (7, с. 325). Экзистенциалисты считали, что естественным актом милосердия является признание в другом человеке личности и проявление к ней уважения. В частности, русские философы Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков, Н.О. Лосский полагали, что милосердие достигает своей полноты, воплощаясь в конкретных действиях и поступках, направленных не только на оказание помощи другому человеку, но и на постоянное стремление к личностному духовному совершенству (1, с. 252).

Мысль о том, что все люди – братья и заслуживают сострадания, милосердия лейтмотивом проходит через философское писательское творчество Л.Н. Толстого и его роман-эпопею «Война и мир» (3, с. 173). Данная идея олицетворяется и во взгляде генерала Даву, на миг отбросившего условные разграничения, распознавшего в пленном противнике просто человека и тем самым ставшем для Пьера спасительным, и в круглом, как Земля – мать всего живого и Солнце, одинаково согревающее своими лучами все сущее, Платоне Каратаеве, и в чувстве любви и сострадания, испытанном Андреем Болконским в го-

спитальной палатке к ненавистному ему до этого Анатолию Курагину. Апофеоз этой мысли, знаменующий победу мира над войной, – эпизод у костра, где русские солдаты поют с французом Морелем песню на иностранном языке, смешно коверкая слова, не понимая их значения, но постигая гораздо большее, самое главное, выразившееся в реплике старого воина: «Тоже люди».

В контексте отмеченного оригинальным представляется Ф.М. Достоевский, который через веру в любовь, душевность и милосердие, способные возвыситься и торжествовать над всяким внешним насилием и над любым внутренним падением, обозначает сострадание как осознанный, деятельный акт, приводящий к идее бога и богочеловека (10, с. 74).

Подобную мировоззренческую установку развивают отечественные исследователи Н.Ю. Равевская, Г.В. Соловьева, И.Л. Станиславова, П.И. Ильичев, по мнению которых, «оказывая милосердие нуждающемуся, познаешь и обретаешь себя, духовную свободу, приближаешься к Богу. Милосердие не обедняет, а обогащает дарящего» (5, с. 81).

Несмотря на разнообразие трактовок феномена милосердия, можно выделить два основных подхода. С одной стороны, милосердие рассматривается как врожденное качество, когда исследуются его биологические основы, которые подтверждают связь между чувством милосердия и деятельностью в определенных отделах головного мозга. Этому уделяется внимание в работах Р. Вузноу, Д. Гозтц, Д. Келтнера, Э. Саймон-Томас, Д. Смита. С другой стороны, оно характеризуется как приобретенное свойство в процессе становления человеческого общества с акцентами на изучении социальных основ милосердия и получением доказательной базы наличия связи между сочувствием и стремлением помочь другому. Эти вопросы затрагиваются в работах Л. Блюма, Н. Нюссбаума, С. Дж. Поста, Э.О. Рорти. С позиции данного подхода становится возможным описание процесса объективации духовного потенциала личности и интенций духа, что находит свое воплощение в содержании социокультурного поля, в стремлении личности к состраданию и милосердию.

Целевой установкой данного научного исследования является поиск ответов на вопрос, связанный со смысловой нагрузкой милосердия для милосердствующего. Для ответа на данный вопрос обратимся к материалам нарративного интервью, в котором приняли участие респонденты возрастной группы 18–19 лет – студенты технических и гуманитарных направлений подготовки Балаковского инженерно-технологического института – филиала НИЯУ МИФИ (далее – БИТИ НИЯУ МИФИ).

Проанализируем наиболее интересные, на наш взгляд, ответы, исключив простые однозначные ответы «да» или «нет», не предусматривающие комментариев и рассуждений; и те, в которых говорится лишь о том, что истинно милосердный человек не задумывается о «приобретении» в ре-

зультате своих благих дел, поскольку такие размышления никак не приближают нас к ответам на поставленный вопрос.

При анализе полученных материалов все респонденты были разделены на тех, кто сейчас получает техническое образование (они будут обозначаться литерой Т и цифровым индексом), и тех, кто выбрал гуманитарную подготовку (Г и цифровой индекс).

Рассмотрим ответы, полученные от респондентов группы «Т».

Жизненная концепция респондента Т1 выстраивается на «законе бумеранга» (*«на совершённое действие человек в итоге получает отдачу той же монетой»*), который отвечающий естественным для него образом распространил на дела добрые – возвращается не только зло, но и добро. При этом дальнейшие размышления приводят респондента к мысли, что *«человек может помогать людям, но будет ли обратная реакция такой же – далеко не факт»*. Но даже предположение, что сама концепция *«этого абстрактного явления»* (закон бумеранга) предполагает *«получение добра на добро»*, не дает ответа на вопрос *«когда, в каком количестве, а самое главное – в какой форме будет отдача»*. С *«физической точки зрения»* не всегда милостивый человек получает что-то от другого человека. С *духовной точки зрения человек получает некоторое спокойствие, выраженное в уверенности: совершил хороший поступок – получаю благо»*. То есть человек получает лишь моральное удовлетворение.

Респондент Т2 отмечает, что милосердие приносит пользу не только тем, в адрес кого оно проявляется, но и тому, кто его выражает, ведь тем самым *«способствует развитию таких черт, как сострадание, умение любить и благодарить, а также доброты»*. Подчеркивается, что милосердный человек обогащает через свои деяния внутренний мир и улучшает взаимодействие с обществом, оказывает эффект на благополучие жизни, улучшает её. *«Отдавая частичку себя какой-то боли другого человека и помогая ему справиться с происходящим, ты уменьшаешь уровень своего стресса тоже и повышаешь уровень собственного счастья»*.

Участник Т3, называя милосердие добродетелью, приобретаемой в социальной общности, видя в этом феномене *«частичное доказательство существования души человека»*, подчеркивает, что настоящее милосердие не просит ничего взамен, оно *«удовлетворяет потребности человека своим процессом и результатом»*. Отсюда можно сделать вывод: *удовлетворенные потребности человека – это и есть приобретение дающего»*.

Т4 не видит в милосердии самопожертвования, чистого альтруизма, поскольку благо от этого (милосердия) получает не только *«объект данного воздействия»*, но и человек, непосредственно проявляющий милосердие. Дающий при этом приобретает некий внутренний подъём, просветление, развитие собственной души. Дальнейшие

размышления автора этого ответа связаны с наличием у многих людей своего внутреннего ощущения «баланса мира», от которого нередко зависят все наши действия и взгляды на жизнь. «Этот самый баланс также выравнивается в сторону добра у человека, проявившего милосердие». *Таким образом, по мнению респондента, милосердием можно возобновить свой внутренний баланс, который в нашем жестоком мире нередко смещается к плохому, и восстановить веру в человечество.*

Т 5 видит в милосердии акт помощи, который способен обогатить не только того, кто её (помощь) получает, но и того, кто дарит. Человек открывает свое сердце к состраданию другого и пониманию чужих проблем. Милосердие преобразует внутренний мир человека, наполняет его удовлетворением от возможности помочь. *Готовность помочь открывает новые перспективы и возможности для развития личности. Это укрепляет связь с обществом и утверждает ощущение наличия смысла жизни.*

Проанализируем ответы респондентов группы «Г».

Г 1. Точка зрения данного респондента сформулирована на основе буквального понимания вопроса «Приобретает ли дающий»: взамен можно ничего не получить, так как есть люди совершенно неблагодарные, но бывает наоборот, что человек в ответ помогает, так как многие достаточно совестливы. *В данном рассуждении под приобретением чего-либо дающим, то есть милосердствующим, понимается получение благодарности – сразу или получение ответной помощи в случае необходимости.*

Г 2 особо подчеркивает, что милосердие совершается от чистого сердца и человек не думает о благодарности, но он тем не менее получает внутреннее удовлетворение и заряд позитива, когда помогает другим, «получает душевный подъем, потому что сделал хорошо другим».

Г 3 сущность милосердия для дающего видит в возможности для него приобрести нечто большее, чем просто благодарность или признание. Это расширение собственных границ, становление более открытыми и восприимчивыми для мира вокруг нас. *Сосредоточенность на страданиях других людей позволяет нам выйти за рамки собственных эгоистических желаний, мы начинаем видеть мир глазами других людей и осознавать неотъемлемую связь нашей судьбы с судьбами других людей.*

Г 4. Проявление милосердия, на взгляд этого респондента, делает людей более открытыми, эмпатичными, щедрыми, развивает более глубокое понимание других людей, что способствует нашему собственному благополучию и счастью.

Г 5. От буквального понимания, конкретного представления о приобретении дающим и утверждения, что «проявляя милосердие, человек не получает ничего взамен» приходит к выводу, что *милосердствующий получает моральное удовлетворение, он живет тем, что помогает дру-*

гим, а само осознание, что помог кому-то, является наивысшей наградой.

Представленные позиционные интерпретации информантов смыслообразующих характеристик милосердия указывают на отсутствие различий, по крайней мере, существенных, в объяснениях и оценках «гуманитариев» и «технарей» на поставленные интервьюерами вопросы. Поэтому считаем правомерным при анализе ответов на нарративные импульсы рассматривать их в совокупности обзора качественных данных с возможностью построения единого вывода.

Очевидно, что, оказывая милосердие, человек развивается духовно, морально, наполняя свою душу истинными ценностями, обретает душевное равновесие и гармонию с миром, становится сопричастным чему-то высшему. Развитие духовного мира, включающего такое качество, как сострадательный милосердный отклик, представлено диалектической взаимосвязью «милосердие – развитие духовного мира каждого человека – развитие человечества – повышение уровня нравственности – духовное совершенство», в которой сущность, смысл милосердия для дающего выступает как надёжный способ постижения себя, мира и человека, как активная жизненная позиция.

Именно поэтому тема милосердия в наши дни представляется чрезвычайно актуальной в контексте образовательно-воспитательной работы с современной молодёжью, поскольку, как отмечал В.С. Соловьев, «...нравственное воспитание должно быть и прогрессивным, и традиционным: корни не могут быть оторваны от ветвей, личность не может быть существом «отдельно взятым». Каждое новое поколение в деле нравственного воспитания должно являться связующим звеном между предками и потомками (9, с. 312).

Милосердие выступает неотъемлемым принципом социально значимой волонтерской деятельности, объединяющей на добровольной основе общественные формирования и отдельных лиц для оказания необходимой помощи и поддержки различным социальным категориям, укрепляющей гуманистические позиции социальных субъектов и способствующей созданию системы открытых общественных отношений (2, с. 101). Именно волонтерская деятельность обладает способностью активизировать инициативность молодежи, поскольку, основываясь на благотворительности, сохраняя и передавая духовные традиции, она компенсирует дефицит социальной справедливости и утверждает в обществе идеи и ценности милосердия и добра, которые выступают составляющими аксиологической основы нравственного воспитания личности (4, с. 28).

К основным задачам волонтерской деятельности студенческой молодёжи следует, прежде всего, отнести (6, с. 32):

- оптимизацию эмоционального состояния молодых людей;
- формирование гражданской позиции как способа реализации ведущих нравственных потребностей;

- развитие созидательной активности студентов;
- вовлечение студентов в социальную практику, а также информирование о потенциальных возможностях развития;
- воспитание у молодежи через самоанализ и самооценку поведения с точки зрения эталонов и образцов морали и этики, представленных в культуре;
- помощь студентам в реализации собственного потенциала;
- побуждение молодых людей к осмыслению общечеловеческих ценностей, помощь в осознании собственной внутренней позиции и формировании ценностных ориентаций.

Интеграция в активную социальную среду молодых людей представляет собой эффективное средство формирования социально значимых и личностных качеств студентов системы высшего образования. Высшие учебные заведения служат площадкой для создания крупных волонтерских отрядов, что, в свою очередь, положительно сказывается на взаимоотношениях в студенческой среде, атмосфере в вузе, практической направленности научной деятельности, а также на имидже вуза в целом.

В контексте обсуждаемой темы по-своему интересен опыт волонтерской работы студентов БИТИ НИЯУ МИФИ.

С целью популяризации волонтерской деятельности в студенческой среде был разработан и реализован волонтерский проект «Добросозидающий десант БИТИ», целью которого является создание благоприятных условий для развития и социальной самореализации студентов путём привлечения их в ряды волонтерского движения.

Реализация поставленной цели предполагала решение ряда взаимосвязанных задач: широкое информирование общественности о волонтерской деятельности, продвижение ценностей и идеалов волонтерского движения среди студентов института и молодых жителей города и региона; профессиональная подготовка волонтеров к организации и проведению мероприятий различного уровня и разной направленности; выстраивание индивидуальной траектории развития каждого волонтера через занятия социально значимой и полезной деятельностью; разработка и реализация волонтерских программ, организация и проведение значимых социально-культурных акций.

Методологической основой Проекта выступили аксиологический, системный, деятельностный, средовой, личностно ориентированный подходы.

Аксиологический подход исходит из определения ценностной позиции волонтера как основного участника, соавтора и организатора волонтерской деятельности; осуществить выбор морально-этических ценностей, интегрирующих основные направления волонтерского движения; реализовать волонтерскую деятельность как общественно-ценностную форму социальной помощи и поддержки различных субъектов социума.

При системном подходе волонтерская деятельность предстаёт как структурно-организованная

со специфическими внутренними процессами и последовательным характером развития. Волонтерскую деятельность как систему характеризуют системообразующие факторы: идея, цель, результат, регулярные и иррегулярные силы, взаимодействие компонентов, среди которых субъекты как производящие деятельность, так и принимающие её, содержание и продукт деятельности и др. (11, с. 112).

Волонтерская деятельность с учётом деятельностного подхода предстаёт как средство формирования активной позиции и социальной ответственности личности, её жизненного и профессионального опыта, гражданской культуры, творческой и активной формы жизнедеятельности в целом.

Личностно ориентированный подход предполагает учёт возрастных особенностей волонтеров в организации и осуществлении волонтерской деятельности; обеспечивает условия для личностного становления, раскрытия личностно значимых способностей и возможностей, самореализации и самоутверждения личности в системе социальных отношений.

Средовой подход позволяет рассматривать организацию волонтерской деятельности с учётом условий окружающей среды, определять её влияние на активизацию позиций сотрудничества субъектов среды в процессе волонтерской деятельности; определяет систему педагогических действий, активизирующих социальную среду как средство достижения запланированного результата.

Организация волонтерской деятельности студентов БИТИ НИЯУ МИФИ включает реализацию трёх основных содержательных блоков: «инициативное студенчество», «социальное партнёрство», «открытое пространство».

«Инициативное студенчество» как содержательный блок волонтерской деятельности позволяет участвовать в совместной деятельности со сверстниками, в решении возрастных, индивидуальных проблем студентов разных курсов, способствует самоорганизации студенческого сообщества, включает студентов в коллективную жизнедеятельность. Инициативное студенчество создаёт основу для овладения комплексом социальных ролей человека: гражданских, профессиональных, трудовых и др.

«Социальное партнёрство» как содержательный блок волонтерской деятельности позволяет раскрыть личностный потенциал каждого партнёра, оказывающего, принимающего помощь, сопровождающего её оказание и др., определяет образцы сотрудничества субъектов в общении и совместной деятельности, способствует накоплению социально значимого опыта. Социальное партнёрство, инициированное волонтером, позволяет внести сознательный, бескорыстный, продуктивный вклад в решение общественно значимых проблем.

«Открытое пространство» как содержательный блок волонтерской деятельности способствует

ет организации взаимодействия различных социальных институтов в решении проблем благотворительности, создаёт ценностно-смысловое единство субъектов, объединённых совместной идеей и ориентированных на приоритет общечеловеческих ценностей. Открытое пространство способствует активизации позиций управляющего воздействия и функционального исполнения в контексте решения поставленных задач. Систематическое участие в волонтерской деятельности является значимым условием для полноценного вхождения в волонтерское движение. Результатом практического этапа является сформированная активная волонтерская позиция в осуществлении различных направлений волонтерской деятельности.

Проект «Добросозидающий десант БИТИ» предполагает реализацию нескольких мероприятий:

1. Анимационно-театрализованные вечера для клиентов ГАУ СО «КЦСОН Балаковского района», приуроченные к государственным и национальным праздникам России.
2. Вокальный проект «Золотой голос», направленный на обучение вокальному мастерству людей с ограниченными возможностями.
3. Программа «Школа компьютерной грамотности для лиц пожилого возраста».
4. Участие совместно со специалистами ГАУ СО «КЦСОН Балаковского района» в проведении психокоррекционных занятий с людьми с задержкой интеллектуального развития, направленных на их конструктивную социализацию.
5. Ежегодная социальная акция «Позвоните родителям», организуемая в преддверии празднования «Дня пожилого человека».
6. Социальная акция «Тепло в подарок», в рамках которой было собрано и передано в ГБУ СО «Балаковский центр социальной помощи семье и детям «Семья» более 200 детских, художественных книг для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
7. Благотворительная акция поддержки детей, проходящих длительное лечение или сложные медицинские процедуры в учреждениях здравоохранения и хосписах «Коробка храбрости».

Для многих студентов-добровольцев опыт, полученный в ходе участия в разработке и реализации волонтерских программ и акций, оказался социально значимым для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, повышения конкурентоспособности, развития социально-компетентных преимуществ и личностного роста молодых людей.

Литература

1. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Н.А. Бердяев. М.: Республика, 1994.
2. Гладышева Е.В. Милосердие и благотворительность как тема воспитательной работы со студентами вузов / Е.В. Гладышева,

М.И. Гладышева // Ценности и смыслы. 2019. № 3.

3. Нишанов Я.И. Милосердие как ценностный инвариант на материале романов «Преступление и наказание» и «Война и мир» // Перспективы развития науки и мирового сообщества: научно-методические и практические аспекты: сборник научных трудов. Анапа, 2025.
4. Перинская Н.А. Волонтерская деятельность как фактор формирования личности молодого человека / Н.А. Перинская, А.Д. Романюк // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 6.
5. Раевская Н.Ю. Экзистенциальный смысл милосердия: от духовной свободы и поисков смысла жизни до готовности помогать и сострадать/ Н.Ю. Раевская, Г.В. Соловьева, И.Л. Станиславова, П.И. Ильичев // Медицина и организация здравоохранения. 2022. Т. 7. № 1.
6. Романова И.А. Организация волонтерства в вузе / И.А. Романова, Н.И. Лаас, Е.В. Гурова. // УПИРР. 2022. № 3.
7. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр // Сумерки богов: сборник. М. 1989.
8. Скорев В.А. Милосердие: феномен социальной реальности/ В.А. Скорев// Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2021. Т. 10. № 5А.
9. Соловьев В.С. Оправдание добра // Собрание соч. в 2-х томах. Т. 1. М.: Мысль. 1988.
10. Сорокина С.Н. Трансформация идеи милосердия в русской культуре / С.Н. Сорокина // Гуманитарий юга России. 2023. Т. 12. № 3.
11. Суровцева Д.С. Теоретико-прикладные основания организации волонтерской деятельности студентов вуза / Д.С. Суровцева, Л.Г. Пак // Вестник ШГПУ. 2025. № 1 (65).

MERCY AS A VALUE-MOTIVATIONAL INDICATOR OF UNIVERSITY YOUTH VOLUNTEERISM: REGIONAL EXPERIENCE OF FORMATION AND DEVELOPMENT

Mikhailova O.N., Kroshina V.A., Tolok E.S.

Balakovo Institute of Engineering and Technology is a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "National Research Nuclear University «MEPhI»; Balakovo branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Saratov State Law Academy»

The objective of this study is to understand the phenomenon of compassion as a sociocultural value in the context of its formation through volunteer activity at a modern university. Based on a narrative analysis of the meaning-forming characteristics of compassion, presented in qualitative data from a sociological survey of students at a regional technical university, this research aims to substantiate its axiological significance and identify areas for the development of their volunteer activity in the context of improving and developing volunteer activity among university youth.

Keywords: socio-cultural values, charity, student youth, the value space of students, narrative analysis of the value of charity, student volunteerism, volunteerism, social design of good-creation.

References

1. Berdyaev, N.A. Philosophy of the Free Spirit. Moscow: Respublika, 1994.

2. Gladysheva, E.V. Mercy and Charity as a Theme of Educational Work with University Students. 2019, No. 3.
3. Nishanov, Ya.I. Mercy as a Value Invariant Based on the Novels Crime and Punishment and War and Peace. Prospects for the Development of Science and the World Community: Scientific, Methodological, and Practical Aspects: Collection of Scientific Papers. Anapa, 2025.
4. Perinskaya, N.A. Volunteer Activity as a Factor in the Formation of a Young Person's Personality. 2019, No. 3. 2019. No. 6.
5. Raevskaya N. Yu. The existential meaning of mercy: from spiritual freedom and the search for the meaning of life to the readiness to help and compassion / N. Yu. Raevskaya, G.V. Solovieva, I.L. Stanislavova, P.I. Ilyichev // Medicine and Healthcare Organization. 2022. Vol. 7. No. 1.
6. Romanova I.A. Organization of volunteering at the university / I.A. Romanova, N.I. Laas, E.V. Gurova. // UPIRR. 2022. No. 3.
7. Sartre J.P. Existentialism is a humanism / J.P. Sartre // Twilight of the Gods: collection. Moscow, 1989.
8. Skorev V.A. Mercy: a phenomenon of social reality / V.A. Skorev // Context and Reflection: Philosophy of the World and Man. 2021. Vol. 10. No. 5A.
9. Soloviev V.S. Justification of Good // Collected Works in 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Mysl. 1988.
10. Sorokina S.N. Transformation of the Idea of Mercy in Russian Culture / S.N. Sorokina // Humanitarian of the South of Russia. 2023. Vol. 12. No. 3.
11. Surovtseva D.S. Theoretical and Applied Foundations for Organizing Volunteer Activities of University Students / D.S. Surovtseva, L.G. Pak // Bulletin of ShGP U. 2025. No. 1 (65).

Зарождение физического воспитания в гражданских учебных заведениях России в первой половине XIX века

Самарин Владимир Александрович,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, русского и иностранных языков факультета подготовки следователей Санкт-Петербургской академии Следственного комитета
E-mail: samarin_v_a@rambler.ru

Статья посвящена первому этапу становления и развития физического воспитания обучающихся в Российской империи в дореформенный период. Особое внимание в работе уделяется появлению физического воспитания в гражданских учебных заведениях России в первой половине XIX века. В статье исследуются дискуссии по вопросам направлению преподавания физических упражнений как в мужских, так и женских учебных заведениях. Большое внимание в статье уделяется изучению особенностей организации и проведения занятий, в том числе и гимнастических в Царскосельском лицее, училищах ведомства императрицы Марии, в институтах благородных девиц. Кроме того, в работе исследуется деятельность первых организаторов и преподавателей физической культуры в России в исследуемый период. Прослеживается в работе динамика увеличения внимания к физической подготовке, особенно военно-прикладной, обучающихся особенно в годы Крымской войны.

Ключевые слова: физическое воспитание, история, лицей, гимназия, институт благородных девиц, гимнастика.

Физическая культура является неотъемлемой частью общей культуры человека. Основы физической культуры человека закладываются в детском возрасте прежде, всего в результате физического воспитания. Главным моментом физического воспитания ребенка являются занятия этим предметом в школе. Правильная постановка дела физического воспитания в школе помогает формировать, гармоническую, всесторонне развитую личность. В наше время, когда в силу известных экономических проблем страны физическое воспитание ребенка зачастую ограничено рамками школы, особенно важно обратиться к первым шагам физического воспитания в России. Именно в XIX веке физическое воспитание, несмотря на все трудности, заняло прочное место в русской школе. Поэтому важно пока знать, как изменялись система преподавания, подготовка педагогических кадров, теоретические основы. В течение XIX века менялось в сторону все большего внимания отношение общества и правительства к физическому воспитанию.

Проблема истории физического воспитания в школе не была проигнорирована русской и советской наукой, но занимались ею не историки, а педагоги и теоретики физического воспитания.

До революции отдельные сведения по истории встречаются в работах А.Г. Берглинда «Очерк истории гимнастики», П.Ф. Лесгафта «Физическое образование детей школьного возраста», В.Е. Игнатьева «Физическое воспитание», Ф.В. Игнатьева «Гигиена и история физических упражнений», Я. Грота «Гимнастика в Петербурге», П.Н. Столянского «Спорт в старом Петрограде», П. Иванова «Теоретические основания телесных упражнений». В этих работах даются некоторые отрывочные сведения о появлении гимнастики в России и о первых учителях. Выводы в работах делаются, как правило, о плохом развитии данной отрасли воспитания в России. В статье Торопова «Физическое образование и воспитание в прошлом и настоящем» произведена одна из первых попыток исследовать всю историю физического воспитания в России, но лучше всего рассмотрено преподавание этого предмета в военно-учебных заведениях.

После революции 1917 года расцвет изучения истории физической культуры пришелся на период 30–50-х гг. В это время историки стали активно разрабатывать историю физической культуры и воспитания в дореволюционной России. Особенно важную роль играют труды Д.А. Кардмана «Из истории физического воспитания уча-

щихся в дореволюционной школе», Е.Ю. Зелексона «Очерки по истории физической культуры в СССР от отмены крепостного права и развития промышленного капитализма в России до Великой Октябрьской социалистической революции», Ю.Г. Харабуги «История физической культуры народов СССР», А.С. Булатова «История физической подготовки войск», В.М. Выдрина «Физическая культура и России и развитие физической подготовки в армии в XVIII в. и в первой половине XIX в.» и др. С марксистских, позиций история физического воспитания в России давалась исключительно с негативной стороны, особенно деятельность правительства в данном вопросе. История физического воспитания в начале XIX века в гражданской школе не исследовалась вообще, а во второй половине крайне слабо. Лучше обстояло дело с исследованием физического воспитания в военно-учебных заведениях. После 50-х гг. практически исследования по истории физической культуры и физического воспитания в дореволюционной России почти прекратились. Издавались лишь учебники по истории физической культуры в основном под редакцией Столбова. В этих учебниках в рамках всемирной истории физической культуры давались отрывочные сведения об основных вехах развития физического воспитания в России. Все историки советского периода обвиняют правительство в забвении национальных систем физического воспитания, бездумном заимствовании зарубежных гимнастических систем и чрезмерном подчинении физического воспитания в школе задачам военной службы [14].

В 90-е гг. XX века в связи с общим подъемом интереса к истории России до 1917 года проявился незначительный интерес к дореволюционному физическому воспитанию. Наиболее интересными являются работа А.Е. Григорьева «Физическое воспитание в России (XIX – начало XX в.)», где сделана попытка более глубоко изучить физическое воспитание в первой половине XIX века в военных учебных заведениях, что касается остальной части работы то в ней отражены лишь некоторые основные вопросы. В 21 веке основное внимание в работах по истории физического воспитания посвящено военно-учебным заведениям, например в диссертации И.А. Уварова [15], либо о гражданских учебных заведениях говорится в рамках учебных пособий по истории физкультуры и спорта. Таким образом, по мнению автора, проблема первых шагов в организации физического воспитания в гражданских учебных заведениях России в первой половине XIX века до сих пор не нашла должного отражения в отечественной историографии.

На первых этапах становления системы светского образования в XVIII – первой половине XIX веков в Российской империи в гражданских учебных заведениях, в отличие от военных, особого внимания на физическое воспитание учащихся не обращалось. Это происходило, во-первых, из-за недооценки образовательного значения физи-

ческих упражнений, а во-вторых, из гимназий, лицеев, университетов выпускники шли в основном на гражданскую службу» они не подлежали воинской повинности, а следовательно, специальная физическая подготовка им не требовалась. Однако оставлять дворянскую учащуюся молодежь без занятий «искусствами», необходимыми дворянину (например, фехтование) было тоже нельзя.

Поэтому в уже программу гимназии при Московском университете в 1755 г. было включено фехтование [2, с. 11], а в 1798 г. фехтование было включено в программу Казанской гимназии [3, с. 52]. Однако руководство гимназий шло на организацию этих занятий неохотно, «опасаясь, что слишком еще молодые и малорассуждающие ученики во зло употребят это искусство» [1, с. 178].

В начале XIX века произошел некоторый прогресс в вопросе о физическом воспитании учащихся. Устав учебных заведений, подведомственных университетам, 5 ноября 1804 г. закрепил положение о том, что: «...Гимназии, если позволяют средства могут содержать учителей, танцев, музыки и телесных упражнений». Но гимназии за отсутствием средств не спешили воспользоваться данным разрешением, лишь в благородных пансионах при гимназиях проводились некоторые физические занятия, за плату с каждого желающего. Так, например, в 1805 г. плавание и фехтование было включено в программу пансиона при Одесской гимназии [10, стб. 58], а с 1808–2-й Петербургской (с 1811 по 4 часа в неделю) [4, с. 40]. Однако в основном гимназическое начальство предпочитало ограничивать физические упражнения лишь танцами, учителя которых входили в штат почти всех гимназий.

Единственным типом гражданского учебного заведения, где физическое воспитание существовало на правах специальной дисциплины, были лицеи. В их программу были включены фехтование, гимнастика, верховая езда и плавание, Лучшим из лицеев по постановке преподавания гимнастики и фехтования был Царскосельский (основан в 1811 г.). На физические упражнения отводилось ежедневно время с 5 до 8 час. вечера (для сравнения в Демидовском лицее производилось обучение только фехтованию желающих за плату и гимнастике по средам и субботам с 5 до 7.30 вечера) [10, с. 2 приложения].

В Царскосельском лицее имелся даже специально оборудованный гимнастический зал, в котором воспитанники помимо гимнастических упражнений занимались танцами и играми. Гимнастические упражнения и фехтование были включены в программу переводных экзаменов 1815 года. Преподавателем лицея по физическому воспитанию в период 1812–1824 гг., был крупный специалист по фехтованию, француз Александр Вальвиль (с 1808 г. преподавал во 2-й Петербургской гимназии). А.С. Пушкин был одним из лучших фехтовальщиков в классе [7, с. 8].

В царствование императора Николая I произошли значительные улучшения в деле физиче-

ского воспитания. Именно в период его правления физическое воспитание проникло в женские учебные заведения.

В 1844 г. Главный совет по женскому образованию под председательством принца П.Г. Ольденбургского принял решение ввести занятия гимнастикой для воспитанниц институтов благородных девиц. С целью приготовления, особенно для губернских институтов учительниц гимнастики решено было устроить в обоих сиротских институтах особые классы из наиболее способных к этому питомиц Воспитательного дома, там же должны были готовиться учительницы танцев. Также предполагалось устроить для воспитанниц летом купальни, а зимой, по указанию врача, душ или комнатные ванны.

Но на этом пункте заключения Главного совета государь написал: «Эта статья мне кажется лишней и прихотливой» [6, с. 45]. Вопрос о введении гимнастики был передан на дальнейшее рассмотрение в Медицинский совет МВД, но тот высказал лишь общие суждения по поводу гимнастики для девиц [12, с. 156]. Главный совет поручил составить программу инспектору классов С.-Петербургского сиротского института, но и он ограничился общими замечаниями. В итоге, в 1846 г. решено было временно отдать вопрос о программе преподавания гимнастики на усмотрение инспекторов классов и учителей гимнастики [12, с. 157]. Сам П.Г. Ольденбургский также в 1851 г. изложил свои взгляды по поводу программы гимнастики в особой записке. В своей работе он выдвигал следующие прогрессивные в то время положения: знание преподавателями анатомии, проведение занятий под наблюдением врача, производство занятия на свежем воздухе в свободной одежде и с использованием игр, занятия должны помогать умственной деятельности, постепенность и постоянность в проведении занятий и учет нравственных особенностей женского пола [12, с. 157].

Наконец, в 1852 г. инспектором по медицинской части московских училищ ведомства императрицы Марии была создана программа физических занятий для девиц. Согласно программе, на гимнастику отводилось от 1 до 1,5 час. в день, также должно было использоваться рекреационное время, воскресные и праздничные дни. Занятия должны были проводиться зимой в зале, а летом на воздухе. Помимо гимнастики воспитанницам, надлежало заниматься танцами, плаванием и осуществлять прогулки. Программа определяла для каждой возрастной группы собственный набор упражнений:

моложе 8 лет – приготовительные упражнения и игры;

8–14 лет – приготовительные упражнения и упражнения с простейшими снарядами;

старше 14 лет – сложные упражнения со снарядами [12, с. 11 приложения].

Занятия проводились в присутствии врача. Приготовительные, упражнения включали в се-

бя упражнения для рук, ног, туловища, шеи, бег, прыжки [12, с. 12 приложения].

Сложные упражнения – упражнения на бревне, брусьях, качание на трапеции, упражнения на лестнице. Гимнастические снаряды должны были поставлены, также в месте для летних занятий [12, с. 13].

Эта программа была рассмотрена в Главном совете и утверждена П.Г. Ольденбургским. Наилучшим образом физическое воспитание было поставлено в Мариинском институте, где в 1851 г. был устроен гимнастический зал, закуплено, снарядов на 239 руб. серебром и приглашена в учительницы ученица профессора П. Линга Гультбург [5, с. 81].

Крымская война привела к резкому увеличению количества армии и следовательно, потребности в офицерских кадрах, поэтому правительство решило готовить офицеров из выпускников гимназий. Это потребовало шести дополнительный элемент физического воспитания. Поэтому с 29 декабря 1854 г. Министерство народного просвещения ввело преподавание строя, куда входили и военно-физические занятия, в течение 7,5 часов в неделю в двух старших классах, а в университетах – фехтование [16, с. 397]. Правда, эксперименты подобного рода были и раньше, так в 1851 г. подобные занятия по 5 часов в неделю проводились в Петербургской [1, с. 178] и Рязанской гимназии [9, с. 26]. Но в 1856–1857 гг. после окончания войны военные занятия были отменены, но в ряде гимназий они были заменены гимнастикой (например, в Рязанской и 2-й Одесской).

Таким образом никаких коренных изменений в 40–50-е гг. XIX в. в физическом воспитании не происходило. Как и раньше, появляются в гимназиях учителя фехтования и даже гимнастики, но все эти учителя, не являлись штатными и следовательно не обладали правами и привилегиями учительского корпуса. Военный строй преподавали унтер-офицеры гвардейских частей без, специальной подготовки и эти занятия в основном носили сугубо военно-прикладной характер.

Появились в XIX в. элементы физического воспитания и в высших учебных заведениях. Наилучшим образом, данное дело было поставлено в Харьковском университете, где в 1804 г. открылся фехтовальный класс по инициативе первого попечителя харьковского учебного округа графа Потоцкого. Этот класс шел 68 рапир, 20 масок, 30 перчаток, 6 жилетов, 12 пар сандалий. С 1807 г. началось обучение верховой езде, но велось, с большими перерывами и без правил. Предполагалось выстроить для этих занятий манеж, но план осуществлен не был [8, с. 13]. В 1842 г. в Московском университете появилось фехтование для казенно-коштных студентов и пансионеров [11, стб. 643].

Недостаток физического воспитания в государственной школе зажиточные слои населения могли восполнить занятиями в частных гимнастических заведениях, которые стали возникать в России в 30–40-е гг. В 1831 г. в Петербурге было

основано первое гимнастическое заведение в нашем городе – пансион Муралота. В нем дети занимались багом, прыжками, преодолением препятствий, подъемом тяжестей и т.п. В Москве существовал пансион Мандилени, где практиковалась врачебная гимнастика.

В 1836 году выдающийся шведский специалист в области физической культуры, профессор и писатель Густав де Паули, который за два года до этого иммигрировал в Россию и основал первую в стране школу плавания, инициировал создание Гимнастического института в Санкт-Петербурге. Этот институт был организован на базе шведской системы физического воспитания, разработанной Петером Хенриком Лингом, что обеспечило ему высокую методологическую основу и инновационный подход к физическому развитию. Уже в первый год своей деятельности институт привлек около сотни обучающихся, среди которых было 20 детей, что свидетельствует о высоком интересе к прогрессивным методам физической подготовки и образования [7, с. 9].

В этих заведениях занимались как взрослые, так и дети, как больные, так и здоровые. Стоили эти занятия очень дорого, так, Паули брал за месяц занятий 20 руб. в месяц с взрослых, 10 руб. с детей [13, с. 42].

Таким образом, в первой половине XIX в. в гражданских учебных заведениях физическое воспитание делало лишь первые шаги. Правительство не считало эти занятия необходимыми, а общество еще не осознало их значимость. Отсутствовали программы преподавания физкультуры, кроме женских институтов. Преподавание в мужских учебных заведениях если, где и шло, то носило скорее военно-прикладной характер. Практически отсутствовали отечественные кадры преподавателей. Наибольший прогресс, как ни странно, был достигнут лишь в институтах благородных девиц из-за особой опеки этих заведений царствующим домом. В лицеях и благородных пансионах при гимназиях элементы физического воспитания вводились правительством лишь для того, чтобы иметь в случае крупной войны подготовленным офицерский резерв.

Литература

1. Аничков Н.М. Историческая записка пятидесятилетия Третьей Санкт-петербургской гимназии, составленная по поручению Педагогического совета Н. Аничковым. – Санкт-Петербург: Тип. Э. Арнольда, 1873. – 360 с.
2. Базаревич В.Я. Фехтование: справочник. / В.Я. Базаревич. – Москва: Физкультура и спорт, 1975. – 231 с.
3. Игнатъев В.Е. Физическое воспитание: Гимнастика, спорт, подвиж. игры / Сост. д-р мед. В.Е. Игнатъев. – Москва: «Польза» В. Антик и К°, 1912. – 207 с.
4. Историческая записка 75-летия С.-Петербургской второй гимназии, Курганович Сост. по поручению Пед. сов. Гимназии. Первые 25 лет существования Гимназии, 1805–1830 г., под именем С.-Петербургской губернской и Высшего училища. – 1880. – 152 с.
5. Карцев Н.С. Мариинский институт: (1797–1897): (Ист. очерк): Сост. по поруч. Совета Мариин. ин-та, чл. Совета, инспектором Н.С. Карцовым. – Санкт-Петербург: тип. С.-Петерб. градоначальства, 1897. – [6], 164, 80 с.
6. Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России. (1086–1856) / [Соч.] Е. Лихачевой. – Санкт-Петербург: тип. М.М. Стасюлевича, 1899. – 887 с.
7. На крыльях «Буревестника»: история студенческого спорта: учебно-методическое пособие / В.И. Линдер, П.И. Андрианов, И.В. Прасканова, С.В. Шилов; под общ. ред. О.В. Матыцина. – Москва: Спорт, 2019. – 272 с. – ISBN 978-5-9072-2525-1. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1085916> (дата обращения: 20.10.2025).
8. На просторах Родины чудесной [Текст]: Сборник кафедр физ. воспитания и спорта и общей физ. географии Харьк. ордена Труд. Красного Знамени гос. ун-та им. А.М. Горького, Харьк. гор. секции альпинизма / [Отв. ред. заслуж. деятель науки проф. Н.А. Измайлов]. – Харьков: Изд-во Харьк. ун-та, 1959. – 399 с.
9. Рязанская энциклопедия Справ. материал, К 900-летию г. Рязани. Т. 10 Физическая культура и спорт / Ком. по делам молодежи, физкультуры и спорта Администрации Рязан. обл.; [Ред.-сост. Бурачевский И.И.], Товарищество «Рязан. энцикл.», Рязан. отд-ние Рос. фонда культуры. –: Товарищество «Рязан. энцикл.», 1993. – 129 с.
10. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения: Т. 1. 1802–1834 г. / 26. – Санкт-Петербург, 1866–1907, 1866. – 988 стб., 43 с., 32 стб.
11. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения: Т. 2. 1835–1849 г. / 26. – Санкт-Петербург, 1866–1907, 1866. – 1104 стб., 74 с., 58 стб.
12. Селезнев И. Пятидесятилетие четвертого отделения Собственной его императорского величества канцелярии: [1828–1878]: Хроника Ведомства учреждений императрицы Марии, состоящих под непосредств. их имп. величеств покровительством: [С прил.] / По поручению начальства сост. И. Селезнев. – Санкт-Петербург: тип. В. Демакова, 1878. – 872 с.
13. Столпянский П.Н. Спорт в старом Петрограде // Военно-исторический сборник. № 3. 1914, – 33–52 с.
14. Суник А.Б. Очерки отечественной историографии истории физической культуры и спорта [Текст] / Александр Суник. – Москва: Советский спорт, 2010. – 615 с.
15. Уваров И.А. Система военно-учебных заведений России XVIII – начало XX вв.: диссертация ... доктора исторических наук: 07.00.02 / Ува-

ров Игорь Артурович; [Место защиты: Государственный университет управления]. – Москва, 2012. – 777 с.

16. Шмид Е. История средних учебных заведений в России в XIX в. СПб., 1878. – 684 с.

THE ORIGIN OF PHYSICAL EDUCATION IN CIVILIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

Samarin V.A.

St. Petersburg Academy of the Investigative Committee

The article is devoted to the first stage of the formation and development of physical education of students in the Russian Empire in the pre-reform period. Special attention is paid to the emergence of physical education in civilian educational institutions in Russia in the first half of the 19th century. The article examines the discussions on the direction of teaching physical exercises in both men's and women's educational institutions. Much attention is paid in the article to the study of the specifics of the organization and conduct of classes, including gymnastics at the Tsarskoye Selo Lyceum, the schools of the Empress Maria department, and the institutes of noble maidens. In addition, the work examines the activities of the first organizers and teachers of physical education in Russia during the period under study. The work traces the dynamics of increasing attention to physical training, especially military-applied, of students, especially during the Crimean War.

Keywords: physical education, history, lyceum, gymnasium, institute of noble maidens, gymnastics.

Referents

1. Anichkov N.M. Historical note of the fiftieth anniversary of the Third St. Petersburg Gymnasium, compiled on behalf of the Pedagogical Council by N. Anichkov. – St. Petersburg: E. Arnhold Printing House, 1873. 360 p.
2. Bazarevich V. Ya. Fencing: a handbook. / V. Ya. Bazarevich. – Moscow: Physical culture and sport, 1975. – 231 p.
3. Ignatiev V.E. Physical education: Gymnastics, sports, mobility. games / Comp. Dr. med. V.E. Ignatiev. – Moscow: "Benefit" V. Antik and Co., 1912. – 207 p.
4. Historical note of the 75th anniversary of the St. Petersburg Second Gymnasium, Kurganovich Comp. on behalf of the Teachers. Gymnasiums. The first 25 years of the Gymnasium's existence, 1805–1830, under the name of the St. Petersburg Provincial and Higher Schools. – 1880. 152 p.
5. Kartsev N.S. The Mariinsky Institute: (1797–1897): (Historical essay): Comp. on assignment. The Council of the Marinas. in-

ta, member of the Council, inspector N.S. Kartsov. – St. Petersburg: type. St. Petersburg city government, 1897. – [6], 164, 80 C.

6. Likhacheva E.O. Materials for the history of women's education in Russia. (1086–1856) // [Op.] E. Likhacheva. – St. Petersburg: M.M. Stasyulevich Publishing House, 1899. – 887 p.
7. On the wings of the "Petrel": the history of student sports: an educational and methodical manual / V.I. Linder, P.I. Andrianov, I.V. Praskanova, S.V. Shilov; under the general editorship of O.V. Matytsin. – Moscow: Sport, 2019. – 272 p. – ISBN 978-5-9072-2525-1. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1085916> (date of request: 10/20/2025).
8. In the vastness of the wonderful Homeland [Text]: Collection of departments of physics. education and sports and general physical education. geography of Kharkiv. The Order of Labor. The Red Banner of the Gorky State University, Kharkov Mountaineering Section / [Ed. by the distinguished scientist, professor N.A. Izmailov]. – Kharkov: Publishing House of Kharkov. University, 1959. – 399 p.
9. Ryazan Encyclopedia for Reference. material Dedicated to the 900th anniversary of Ryazan. Vol.10 Physical culture and sport / Com. for Youth, Physical Culture and Sports Administration of the Ryazan region; [Ed.-comp. Burachevsky I.I.], The Ryazan Partnership. the encyclopedia., Ryazan. Department of the Russian Cultural Foundation. – Ryazan Partnership. The encyclopedia., 1993. 129 p.
10. Collection of orders for the Ministry of National Education: Vol. 1. 1802–1834 / 26. – St. Petersburg, 1866–1907, 1866. – 988 stb., 43 p., 32 stb.
11. Collection of orders for the Ministry of National Education: Vol. 2. 1835–1849 / 26. – St. Petersburg, 1866–1907, 1866. – 1104 pages, 74 pages, 58 pages.
12. Seleznev I. The fiftieth anniversary of the fourth department of His Imperial Majesty's Own Chancellery: [1828–1878]: Chronicle of the Department of the institutions of Empress Maria, consisting under the direct supervision of By their imperial Majesties patronage: [With adj.] / On behalf of the authorities comp. I. Seleznev. – St. Petersburg: V. Demakov Publishing house, 1878. – 872 p.
13. Stolpiansky P.N. Sport in old Petrograd // Military historical collection. No. 3. 1914, – 33–52 p.
14. Sunik A.B. Essays on the national historiography of the history of physical culture and sports [Text] / Alexander Sunik. Moscow: Sovetskiy Sport Publ., 2010. 615 p.
15. Uvarov I.A. The system of military educational institutions of Russia of the XVIII – early XX centuries: dissertation ... Doctor of Historical Sciences: 07.00.02 / Igor Arturovich Uvarov; [Place of defense: State University of Management]. – Moscow, 2012. – 777 p.
16. E. Schmid. The history of secondary educational institutions in Russia in the 19th century. St. Petersburg, 1878. – 684 p.

Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному (на примере китайской аудитории)

Ян Яцзюнь,

студент бакалавриата, кафедра русского языка Института иностранных языков Хэйлунцзянского университета науки и технологий.

E-mail: 3457134848@qq.com

Статья посвящена анализу современных технологий, применяемых в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в китайской аудитории. Актуальность темы обусловлена ростом интереса к изучению русского языка в Китае на фоне укрепления двусторонних отношений и необходимостью оптимизации учебного процесса с учётом когнитивных и лингвокультурных особенностей китайских учащихся.

Ключевые слова: китайские студенты, цифровые технологии, лингвокультурные особенности, методика преподавания, языковая интерференция, межкультурная коммуникация, образовательные платформы.

Введение

Русский язык традиционно пользуется популярностью в Китае, что связано с историческими, экономическими и политическими предпосылками. В условиях цифровизации образования и пандемийных ограничений традиционные методы обучения оказались недостаточно эффективными. Это обусловило необходимость интеграции современных технологий, адаптированных к специфике восприятия и мотивации китайских студентов.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку как иностранному.

Предмет исследования – современные технологии, используемые в обучении РКИ китайских учащихся.

Цель исследования – оценить эффективность современных технологий в обучении русскому языку китайских студентов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- проанализировать лингвометодические особенности обучения китайской аудитории;
- систематизировать современные технологические решения в области РКИ;

Научная новизна заключается в комплексном подходе к адаптации технологий под когнитивные и культурные особенности китайских учащихся.

Методы

Методологической основой данного исследования выступил комплексный подход, интегрирующий теоретический анализ научной литературы и систематизацию современных образовательных практик. В качестве ключевых методов были использованы научно-исследовательский метод, метод сравнительного анализа и систематизации.

Результаты

Ключевым аспектом в преподавании китайского языка как иностранного, особенно для китайской аудитории, является интеграция страноведческих материалов, которые выступают не просто дополнительным компонентом, а фундаментальной основой для формирования глубоких лингвокультурных компетенций. Изучение языка в отрыве от культурного контекста, исторических реалий и ментальных особенностей носителей не позволяет достичь полноценной коммуникативной компетенции, что особенно актуально для китайского языка, в котором культурные коды тесно переплетены с языковой системой. [3, с. 55].

Страноведческие материалы, включая тексты о традиционных праздниках, обычаях, искусстве, географии и современных социальных явлениях Китая, позволяют учащимся не только расширять словарный запас, но и погружаться в смысловое поле языка, понимать скрытые коннотации и избегать коммуникативных неудач, вызванных межкультурными различиями. Использование таких материалов способствует преодолению типичных трудностей, с которыми сталкиваются китайские учащиеся, например, интерференции на уровне лексики и грамматики, а также непонимания культурно-специфических явлений.

Для китайской аудитории, чья традиционная система образования часто делает акцент на воспроизведении языковых образцов, введение страноведческого контекста через интерактивные форматы, в частности игровые технологии, позволяет преодолеть чисто механическое запоминание и вывести изучение языка на уровень осмысленной коммуникации. Использование игровых методов, таких как ролевые ситуации, визуализация идиом или создание межкультурных диалогов с носителями, помогает студентам не только усвоить значение устойчивых выражений, но и понять их образную основу, часто уходящую корнями в национальные мифы, легенды и исторические реалии. Это способствует снятию психологического барьера и преодолению интерференции, когда учащийся невольно переносит нормы родного языка на изучаемый. Например, сопоставление русских фразеологизмов с их китайскими эквивалентами, где общее значение может передаваться через разные образы, позволяет глубже проникнуть в специфику каждого языкового сознания и сформировать навык адекватного употребления этих единиц в речи. [11, с. 89].

Таким образом, страноведческие материалы, будучи вплетенными в ткань урока через интерактивные и игровые форматы, не просто обогащают словарный запас учащихся, но и развивают их межкультурную чуткость, способность к гибкому мышлению и самостоятельному выстраиванию коммуникации. Это превращает изучение языка из академического упражнения в увлекательный процесс познания другой культуры через её языковые особенности.

Ключевым направлением в модернизации обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории является интеграция компьютерных технологий, что позволяет преодолеть ряд лингвометодических и психологических трудностей. Цифровые инструменты создают качественно новую образовательную среду, обеспечивая рациональную организацию учебного процесса и повышая его эффективность за счёт мультимедийного контекста. Это особенно значимо для китайских студентов, которые сталкиваются с существенными различиями между системами родного и русского языка, а также испытывают коммуникативные барьеры, обусловленные национальными особенностями.

Одним из наиболее востребованных направлений является использование специализированных электронных комплексов, ориентированных на начальный этап обучения. Такие ресурсы, как мультимедийные курсы по фонетике, интерактивные тренажеры по грамматике и лексике, позволяют студентам многократно возвращаться к сложному материалу, отрабатывать произношение, визуализировать артикуляцию и совершенствовать навыки аудирования. Важным преимуществом компьютерных технологий является их способность учитывать лингвистическую интерференцию, что особенно актуально для китайской аудитории, где различия в синтаксисе, фонетике и грамматике создают дополнительные сложности. [1, с. 50].

Кроме того, цифровые платформы и мобильные приложения предоставляют возможность гибко выстраивать индивидуальную траекторию обучения, что способствует активизации познавательной деятельности и снижению психологического напряжения. Интерактивные форматы, такие как игровые тренажеры, виртуальные диалоги и адаптивные тесты, не только стимулируют интерес к изучению языка, но и развивают навыки спонтанной коммуникации. Однако, несмотря на все преимущества, компьютерные технологии не заменяют полностью традиционного взаимодействия с преподавателем, а служат эффективным дополнением, усиливающим образовательный процесс. Таким образом, интеграция цифровых решений в преподавание РКИ для китайских студентов способствует не только оптимизации обучения, но и формированию устойчивой мотивации и уверенности в использовании русского языка в реальных коммуникативных ситуациях.

Еще одним эффективным методом преподавания является использование инфографики с использованием регионального компонента, которая демонстрирует значительный потенциал в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному, особенно в условиях цифровизации образования. Данный подход позволяет преодолеть ряд трудностей, характерных для китайской аудитории, таких как интерференция на уровне лексики и грамматики, а также недостаточное понимание культурных коннотаций. Ключевым преимуществом инфографики является её способность сочетать визуальные и текстовые элементы, что соответствует особенностям восприятия китайских учащихся, привыкших к иероглифической письменности, требующей детализации и опоры на графические образы. Это способствует не только более эффективному усвоению языкового материала, но и формированию лингвокраеведческой компетенции [6, с. 224].

Региональная инфографика, основанная на аутентичных материалах, например, посвящённых достопримечательностям какого-либо края или области России, позволяет создать эффект присутствия в языковой среде, что особенно важно в условиях дистанционного обучения. Такие материалы, как карты, временные шкалы или схе-

мы, визуализирующие информацию о природных и культурных объектах, помогают студентам не только расширять словарный запас, но и глубже понимать культурные и исторические реалии России. Это способствует снятию психологических барьеров и повышению мотивации, так как обучение становится более наглядным и связанным с реальным контекстом. Кроме того, работа с инфографикой стимулирует речевую активность, позволяя студентам строить связные высказывания на основе визуальных опор, что является важным шагом в развитии коммуникативных навыков.

Если переходить к еще одной методике, связанной с цифровизацией обучения, то китайская социальная платформа WeChat демонстрирует значительный потенциал в качестве образовательной технологии при изучении китайского языка как иностранного.

Многообразие контента, размещаемого в рамках тематических аккаунтов, таких как видеоролики, аудиозаписи, текстовые материалы и интерактивные тесты, создаёт условия для динамичного и многогранного освоения языка. Важным преимуществом является возможность сочетания визуального, аудиального и текстового представления информации, что способствует лучшему усвоению материала, особенно при работе над фонетикой, лексикой и грамматикой. Например, короткие видео с субтитрами, где демонстрируется употребление слов или фразеологизмов в реальном контексте, помогают учащимся не только запомнить значение, но и понять особенности употребления в речи. Интерактивные форматы, такие как прямые эфиры с тестами или опросами, позволяют организовать обратную связь и создать ситуации, приближенные к реальной коммуникации. Это особенно ценно для преодоления психологического барьера и развития навыков спонтанной речи. Кроме того, платформа предоставляет преподавателю возможность выбора материалов в соответствии с конкретными педагогическими задачами и уровнем подготовки учащихся. Фрагментарность и визуальная насыщенность контента соответствуют особенностям современного восприятия информации, что повышает мотивацию и вовлеченность студентов [5, с. 107].

В этом контексте значительный потенциал также раскрывает применение сервиса LearningApps.org, который позволяет создавать разнообразные интерактивные задания, способствующие формированию лингвострановедческой компетенции. Данный сервис успешно функционирует на территории Китая, что является его ключевым преимуществом в условиях ограниченного доступа ко многим зарубежным образовательным платформам. Его использование на онлайн-занятиях позволяет преодолеть ряд трудностей, характерных для дистанционного формата, и создать эффект погружения в языковую среду даже при отсутствии реального контакта с ней.

Возможности сервиса, включающие создание викторин, кроссвордов, заданий на сортировку

и классификацию, а также работу с хронологическими линиями и мультимедийным контентом, идеально соответствуют потребностям китайских студентов. Визуальная опора, являющаяся центральным элементом большинства упражнений, способствует более глубокому усвоению не только лексико-грамматического материала, но и культурных реалий. Например, интерактивные задания, построенные на основе регионального компонента – таких как достопримечательности Карелии или традиционные русские праздники, – позволяют студентам в интерактивной форме ознакомиться с российской историей, географией и менталитетом. Это превращает изучение языка из процесса механического запоминания в увлекательное исследование, развивая межкультурную чуткость и способствуя преодолению психологического барьера. Важным аспектом является также возможность многократного прохождения упражнений, что соответствует традиционной для китайской системы образования практике тщательной тренировки и жёсткого контроля. Студенты могут самостоятельно возвращаться к сложным темам, отрабатывать произношение с помощью аудиоконтента и закреплять лексику в игровой форме. Такие форматы, как «Найди пару» или «Угадай-ка», не только стимулируют познавательную активность, но и развивают языковую догадку и навыки спонтанной речи [8, с. 79].

Интеграция нейросетевых технологий в процесс обучения русскому языку как иностранному открывает новые перспективы для работы с таким сложным лингвокультурным материалом, как пословицы. В условиях цифровизации образования применение искусственного интеллекта, в частности нейросети DeepSeek, демонстрирует значительный потенциал при изучении русских паремий китайскими учащимися. Это обусловлено способностью нейросети предоставлять развернутые толкования, варианты перевода и контекстуальные примеры использования пословиц, что особенно важно для студентов, сталкивающихся не только с языковыми, но и с глубокими культурными барьерами.

Нейросеть успешно справляется с лингвистическими аспектами – подбором эквивалентов и семантизацией единиц. Однако ключевой проблемой остается преодоление культурного барьера, поскольку паремиологический фонд тесно связан с национальной картиной мира и ментальными особенностями носителей языка. Например, при работе с пословицей «Бедность не порок» DeepSeek акцентирует рационально-прагматическую оценку, что отражает специфику китайского языкового сознания, но может упрощать оригинальное русское восприятие, связанное с социально-философским подтекстом. Это требует от преподавателя дополнительной методической работы по корректировке, получаемой студентами информации. Таким образом, эффективное использование DeepSeek в обучении пословицам предполагает организацию направленной самостоятель-

ной работы учащихся под руководством педагога. Преподаватель должен разрабатывать специальные промты, направленные на выявление культурных различий, и создавать упражнения, помогающие китайским студентам понять русские пословицы в их оригинальном смысловом поле, без излишней опоры на прагматику родного языка [4, с. 23].

Ключевым направлением в интеграции цифровых инструментов в обучение русскому языку как иностранному для китайской аудитории является использование QR-кодов, которые открывают новые возможности для организации учебного процесса. Данная технология позволяет рационально структурировать образовательный контент и обеспечить к нему быстрый и удобный доступ, что особенно значимо в условиях смешанного или дистанционного формата обучения.

QR-коды могут быть успешно интегрированы в различные виды учебной деятельности, например, для предоставления доступа к аудио- и видеоматериалам, интерактивным заданиям или дополнительным текстовым ресурсам. Это позволяет студентам самостоятельно обращаться к необходимым материалам в любое время, многократно возвращаться к сложным темам и эффективно закреплять пройденный материал. Кроме того, использование кодов способствует развитию навыков самостоятельной работы и повышает вовлеченность учащихся, так как процесс обучения становится более интерактивным и технологичным. Особую ценность QR-коды представляют при работе с лингвострановедческим компонентом, который является важной частью обучения русскому языку как иностранному. Например, с помощью кодов можно организовать доступ к материалам, связанным с культурными и историческими реалиями России, такими как виртуальные экскурсии по российским городам, ознакомление с традициями или изучение произведений русской литературы. Это создаёт эффект погружения в языковую среду даже при отсутствии реального контакта с ней, что особенно актуально для китайских студентов, изучающих язык в условиях своей страны.

В контексте современных подходов к обучению русскому языку как иностранному в китайской аудитории особого внимания заслуживает вопрос интеграции жаргонизмов как неотъемлемого компонента живой разговорной речи. Актуальность данного аспекта обусловлена необходимостью формирования у учащихся не только формальных лексико-грамматических знаний, но и способности к полноценной межличностной коммуникации, которая в реальных условиях часто насыщена внелитературными элементами. Жаргонизмы, будучи динамичной и экспрессивной частью языка, отражают современные социальные и культурные процессы, что делает их ценным материалом для преодоления коммуникативного барьера и погружения в актуальный языковой контекст. Включение жаргонной лексики в учебный процесс способствует развитию у китайских студентов навыков декодирования спонтанной речи, понимания

скрытых коннотаций и адекватного реагирования в ситуациях неформального общения.

Особую значимость жаргонизмы приобретают в свете лингвокультурологического подхода, поскольку они тесно связаны с ментальностью, ценностными ориентирами и повседневными практиками носителей языка. Для китайских учащихся, чья образовательная традиция часто делает акцент на нормативных языковых формах, знакомство с жаргоном позволяет выйти за рамки учебника и приблизиться к пониманию современной русской речи в её естественном разнообразии. Это способствует не только расширению словарного запаса, но и формированию вторичной языковой личности, способной гибко ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях. При этом важным условием остается дозированное и методически обоснованное введение жаргонизмов, с обязательным акцентом на их стилистическую окраску и уместность употребления [7, с. 77].

Эффективным представляется использование аутентичных материалов, таких как диалоги из современных сериалов, посты в социальных сетях, тексты блогов и форумов, где жаргонная лексика представлена в естественном контексте. Работа с подобными источниками позволяет студентам не только усваивать значение отдельных единиц, но и анализировать их функционирование в речи, что способствует развитию языковой догадки и коммуникативной компетенции.

Интеграция безэквивалентной лексики в учебный процесс при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному также представляет собой важный методический подход, направленный на преодоление трудностей, вызванных глубокими лингвокультурными различиями. Безэквивалентная лексика, включающая в себя слова и понятия, не имеющие прямых аналогов в китайском языке в силу уникальности русской культуры, истории и быта, служит мостом к пониманию не только языка, но и менталитета его носителей. Такие слова, как «борщ», «сарафан», «икона» или «субботник», являются не просто лексическими единицами, а концентраторами национального колорита и культурных кодов. Их усвоение позволяет китайским учащимся выйти за рамки формального изучения грамматики и лексики, погружаясь в смысловое поле русской коммуникации. Это способствует формированию межкультурной компетенции, без которой полноценное общение остается невозможным, так как многие коммуникативные неудачи возникают именно из-за непонимания скрытых культурных коннотаций [9, с. 132].

Эффективная работа с данным пластом лексики требует специального подхода, который выходит за рамки простого заучивания. Методически оправданным является поэтапное введение безэквивалентных единиц, начинающееся с семантизации, то есть раскрытия значения слова через развернутое описание, рассказ или демонстрацию визуальных материалов. Использование наглядности – картинок, мультимедийных презент-

таций, коротких видеофрагментов или даже реальных предметов – помогает создать яркий образ и прочно связать его с новым понятием. Это особенно значимо для китайской аудитории, в чьей образовательной традиции визуальное восприятие играет существенную роль. Последующее закрепление материала через коммуникативно-ориентированные задания, такие как ролевые игры, моделирующие ситуации в русском ресторане или магазине сувениров, позволяет перевести пассивное знание в активный речевой навык. Подобная практика не только обогащает словарный запас, но и снимает психологический барьер, способствуя развитию уверенности в спонтанной речи.

Обсуждение

Анализ современных технологий обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории закономерно выводит на более широкий контекст стратегического педагогического проектирования, где эффективность применяемых методов оказывается напрямую зависящей от умения адаптировать инструментарий к глубинным когнитивным и лингвокультурным особенностям учащихся. Подобно тому как в сложных многоуровневых системах ключевые акторы действуют через тщательно выверенные опосредованные инструменты для достижения стратегических целей, преподаватель в процессе обучения РКИ выступает в роли стратега, который опосредованно, через грамотно подобранный цифровой арсенал и методические приёмы, формирует у китайских студентов искомые компетенции. В этом смысле выбор и применение образовательных технологий перестают быть сугубо методической задачей и приобретают черты стратегического планирования, где значимы не только сиюминутные учебные результаты, но и долгосрочные эффекты, такие как устойчивая мотивация, преодоление психологических барьеров и формирование подлинной межкультурной чуткости.

Аналогично тому как в сложных адаптивных системах прямое воздействие часто уступает место созданию опосредованной, но тщательно выверенной среды, в образовании прямое транслирование языковых норм и правил оказывается менее продуктивным, чем создание насыщенного интерактивного контекста через игровые сценарии, визуальную инфографику и цифровые платформы, которые мягко направляют учащегося к самостоятельному открытию языковых закономерностей. Особую значимость в этой связи приобретает вопрос тонкой настройки технологий под специфику китайского языкового сознания, что можно сравнить с необходимостью учета локального контекста при реализации масштабных проектов. Так же как глобальные стратегии требуют адаптации к местным условиям, разработка и внедрение образовательного контента для китайской аудитории должны интегрировать страноведческий компонент и визуальные опоры, соответствующие ие-

роглифическому типу письменности и традициям восприятия информации.

При этом цифровые инструменты, будь то интерактивные конструкторы вроде LearningApps.org или нейросетевые сервисы типа DeepSeek, выступают не просто техническими посредниками, а сложными дидактическими системами, требующими грамотной методологической настройки и педагогического сопровождения. Преподаватель, подобно стратегу, должен выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, балансируя между необходимостью формирования прочных языковых автоматизмов и задачей развития гибкой коммуникативной компетенции, включающей понимание как нормативной лексики, так и живых внелитературных форм, таких как жаргонизмы и безэквивалентные единицы.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о значительном потенциале современных технологий в оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории. Анализ лингвометодических особенностей китайских учащихся выявил ключевые трудности, связанные с интерференцией на различных языковых уровнях, а также с преодолением культурного и психологического барьеров.

Было установлено, что эффективность образовательного процесса напрямую зависит от способности преподавателя адаптировать цифровой инструментарий к когнитивным и лингвокультурным особенностям студентов. Рассмотренные технологии – интерактивные платформы (LearningApps.org), социальные сети (WeChat), нейросетевые сервисы (DeepSeek), инфографика, QR-коды, а также методики работы со страноведческими материалами, игровыми технологиями, жаргонизмами и безэквивалентной лексикой – демонстрируют свою результативность в создании immersive-среды, способствующей формированию глубоких лингвострановедческих компетенций.

Таким образом, интеграция современных технологий в преподавание РКИ для китайской аудитории представляет собой не просто техническое обновление методического арсенала, а стратегическую педагогическую задачу. Её успешная реализация позволяет трансформировать изучение языка из академического упражнения в увлекательный процесс познания иной культуры, способствуя развитию устойчивой мотивации, межкультурной чуткости и полноценной коммуникативной компетенции, необходимой для реального межличностного общения.

Литература

1. Абудусаламу Н. Оптимизация организации процесса обучения китайских студентов на этапе довузовской подготовки с помощью компьютерных технологий // Вестник Томского

- государственного педагогического университета. – 2021. – № 2 (214). – С. 45–53.
2. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2025. – № 3 (39). – С. 21–32.
 3. Дишкант Е. В., Шуци Л. Применение страноведческих материалов на уроках русского языка как иностранного в китайской аудитории // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 8. – С. 49–63.
 4. Иванищева О.Н. Изучение русских пословиц китайскими обучающимися (на примере использования нейросети DeepSeek) // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К.
 5. Осипова О. И., Колоколова Н.В. Возможности WeChat как образовательной технологии при обучении русскому как иностранному // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 8 (181). – С. 104–110.
 6. Пылкова А.А. Инфографика с использованием регионального компонента как средство оптимизации обучения русскому языку китайских студентов в условиях «виртуальной языковой среды» (на примере аутентичного материала Хабаровского края) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – № 1. – С. 223–229.
 7. Синхуа В. Лингводидактические возможности использования жаргонизмов в преподавании русского языка как иностранного в китайской аудитории // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 10 (187). – С. 70–78.
 8. Урванцева Н.Г. Использование сервиса learningapps.org для формирования лингвострановедческой компетенции на онлайн-занятиях русского языка с китайскими студентами // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – № 3 (35). – С. 70–84.
 9. Цзяци Л. Особенности работы с безэквивалентной лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 131–135.
 10. Цховребова Б.Ф. Применение современных IT-инструментов на занятиях по русскому языку как иностранному // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 3 (44). – С. 25–33.
 11. Черепанова Т. Б., Дун Ю. Лингвометодический потенциал использования игровых технологий при изучении русского языка как иностранного (на примере изучения фразеологических еди-

ниц в китайской аудитории) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 10 (187). – С. 84–87.

MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (USING THE CHINESE AUDIENCE AS AN EXAMPLE)

Yan Yajun

Heilongjiang University of Science and Technology.

This article analyzes modern technologies used in teaching Russian as a foreign language (RFL) to Chinese students. The relevance of this topic is driven by growing interest in studying Russian in China amid strengthening bilateral relations and the need to optimize the educational process by taking into account the cognitive and linguistic and cultural characteristics of Chinese students.

Keywords: Chinese students, digital technologies, linguistic and cultural characteristics, teaching methods, language interference, intercultural communication, educational platforms.

References

1. Abudusalamu N. Optimization of the Organization of the Learning Process of Chinese Students at the Pre-University Training Stage Using Computer Technologies // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2021. – No. 2 (214). – Pp. 45–53.
2. Ammosova. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy. – 2025. – No. 3 (39). – Pp. 21–32.
3. Dishkant E. V., Shutsi L. Use of Regional Studies Materials in Russian as a Foreign Language Lessons for a Chinese Audience // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. – 2018. – No. 8. – Pp. 49–63.
4. Ivanishcheva O.N. Study of Russian proverbs by Chinese students (using the DeepSeek neural network as an example) // Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K.
5. Osipova O. I., Kolokolova N.V. Possibilities of WeChat as an educational technology in teaching Russian as a foreign language // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. – 2023. – No. 8 (181). – Pp. 104–110.
6. Pylkova A.A. Infographics using a regional component as a means of optimizing Russian language teaching to Chinese students in a “virtual language environment” (using authentic material from the Khabarovsk Territory as an example) // Philological sciences. Theoretical and Practical Issues. – 2022. – Vol. 15. – No. 1. – Pp. 223–229.
7. Xinghua V. Lingvodidactic Possibilities of Using Jargon in Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Students // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2017. – No. 10 (187). – P. 70–78.
8. Urvantseva N.G. Using the learningapps.org service to develop linguistic and cultural competence in online Russian language classes with Chinese students // Continuous Education: 21st Century. – 2021. – No. 3 (35). – P. 70–84.
9. Jiaqi L. Features of Working with Non-Equivalent Vocabulary in Russian as a Foreign Language Classes to Chinese Students // Science and School. – 2019. – No. 5. – P. 131–135.
10. Tskhovrebova B.F. Application of modern IT tools in the classroom on Russian as a foreign language // Educational resources and technologies. – 2023. – No. 3 (44). – P. 25–33.
11. Cherepanova T. B., Dong Yu. Lingvomethodological potential of using game technologies in studying Russian as a foreign language (on the example of studying phraseological units in a Chinese audience) // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2017. – No. 10 (187). – P. 84–87.